…czeń—luty 1914. Z. 1 i 2.

NOWE TORY

Treść.

Warszawa, Hoża 12, telef. 118-33.

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK,

poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych)

pod redakcją

Konrada Drzewieckiego.

Warunki prenumeraty:

w Warszawie:		z przesyłką pocztową:	
rocznie . . .	rubli 5.—	rocznie	rubli 6.—
półrocznie . .	„ 2.50	półrocznie . . .	„ 3.—

Cena oddzielnego zeszytu kop. 60.

Cena ogłoszeń: stronica 12 rub., 1/2 str.—6. 1/4 str.—4. Roczne ogłoszenia, dawane bezpośrednio w administracji z ustępstwem 10%.

Dołączanie prospektów do pisma według umowy od rb. 2 kop. 50 za każde 100 egzemplarzy.

Adres redakcji i administracji:

Warszawa, Hoża 12, tel. 118-33.

Utylitaryzm a etyka litości

przez

Tadeusza Kotarbińskiego.

Etyka utylitarystyczna, wyznawana bardzo pospolicie, uważa za obowiązek dla każdego dążenie w kierunku jak największego szczęścia jak największej liczby jednostek. Rozumie to przytym w ten sposób, że jeśli ma kto do wyboru dwie ewentualności postępowania, jedną o mniejszej sumie szczęścia powszechnego, drugą o większej, to powinien wybrać tę pierwszą ewentualność.

Tak sądząc, etyka utylitaryzmu popada w konflikt z duchem litości, skrystalizowanym w etyce chrześcijańskiej. Mniejsza o to, jak dalece jest ona prachrześcijańska, jak dalece ściśle ewangeliczna i jak dalece ortodoksyjna. Chodzi o taką, która kulminuje w bohaterach poświęcenia. Hasłem jej będzie obowiązek postępowania tak, aby usunąć jak najwięcej cudzego nieszczęścia, nie okupując tego zadawaniem nieszczęścia innemu.

Z pozoru bardzo blizkie, dwa te kierunki rozchodzą się w sprawach kardynalnych. A więc po pierw-

sze, w odpowiedzi na pytanie, czy obowiązek moralny wymaga, żeby szczęście było potęgowane do maximum, czy tylko aby nieszczęście było tępione do szczętu? Utylitaryzm prze w pierwszym kierunku, etyka litości skłania się w stronę drugiej alternatywy. Utylitaryzm pod tym względem jest górą w licytacji wymagań i ma pozory lepszej konstrukcji teoretycznej. Etyka litości (nazywajmy ją chrystjanizmem) ma bodaj za sobą prawdę. Jeżeli mowa o pozorach lepszej konstrukcji, to w tym sensie, iż podobają nam się największe uogólnienia, teorje, które orzekają coś o wszystkich rzeczach, jakim to coś przysługuje, nie zaś tylko o poszczególnym zakresie ich zbioru. I otóż widać jasno, że usuwanie nieszczęść jest to tylko pewna postać wzmagania sumy szczęścia, suma to bowiem algiebraiczna, złożona ze składników dodatnich i ujemnych, a odjąć wartość ujemną tyle waży, co dodatnią dodać. I jakżeby dziwnie wyglądało wskazanie gospodarcze, którego mocą uznawanoby za coś dobrego dla posiadacza troskę jedynie o redukcję długów, nie zaś o wzrost czystego dochodu, a tego przyrost zwykle stoi na wzmożonych długach. Stanowczo równie dobrą jest rzeczą dług skreślić, jak znaleźć nowe źródło dochodu; czyż nie tak więc i w rzeczach moralnych? Takby rozmyślał utylitarysta klasyczny, mając przed oczyma analogję finansową, za której wzorem rzeczywiście ukształtował się ten system (Bentham). Wyglądałoby więc tak, jak gdyby ograniczanie obowiązku do nieszczęścia tylko było czymś w rodzaju zasady gospodarczej, zmierzającej do uchylenia długów wyłącznie. Przynależność do sumy, której potęgowanie jest obowiązkiem, przysługiwałoby w takim razie tylko pewnym rzeczom pośród ogółu tych, którym ta przynależność przysługuje. Dlaczegóż

robić obowiązkiem tylko pewną postać wzmagania szczęścia, jaką jest niszczenie nieszczęścia, a nie wszelką postać, nawet polegającą na robieniu kogoś już szczęśliwego jeszcze szczęśliwszym? Dla takich samych powodów, dla których jest rzeczą sprawiedliwą wypłacać każdemu, co mu się należy, a nie mniej ani więcej, choć przecież płacić komuś to pomnażać jego majątek, a oprócz tej postaci pomnażania są jeszcze inne, naprzykład: dać mu nad miarę należności. Dlaczegóżby więc i to nie miało być warunkiem, by sprawiedliwości stało się zadość? Podobnie mógłby kto sądzić, że aby jak najlepiej odpowiedzieć celowi doprowadzenia kilogramu lodu do stanu ciekłego, słusznie postąpi, jeżeli uzna za rzecz potrzebną nie tylko wprowadzenie 80 kalorji, lecz jeszcze więcej, ile tylko da się wprowadzić, bo przecież wprowadzenie 80 kalorji jest pewną postacią ogrzewania; dlaczegóżby właśnie ono tylko miało być potrzebne! I aby miło było w mieszkaniu, dlaczego wystarczy opalać je do tej miary tylko, póki z ośmiu temperatura nie podniesie się aż do 13 i pół stopnia, a nie trzeba ogrzewać dalej do 15-tu, skoro i to i to jest przecież pewną postacią podnoszenia temperatury? Dość zresztą tych nazbyt prostych przykładów do wyjaśnienia tej aż nazbyt jasnej sprawy. Analogje nie są dowodami, stanowisko utylitaryzmu na takiej drodze (równie dobrze zresztą, jak na innych) nie zostało uzasadnione, ale też nie wynika z tego jeszcze, aby była uzasadniona jego negacja, a zwłaszcza ta forma negacji, którą streszcza hasło chrystjanizmu. Czy ma ono za sobą prawdę? Czy wskazuje ono działanie, któreby było tym dla osobliwego poczucia obowiązku, budzącego się na widok cudzych cierpień w sferze naszej władzy, czym picie wody jest dla pragnienia, czym uścisk dla miłości? Jeśli tak, wówczas to hasło jest prawdą.

A zdaje się, że jest tak. Ilekroć bowiem pomogę nieszczęsnemu, nikogo nie raniąc, tylekroć dostrzegam, żem tę emocję napoił; ilekroć nie stało się tak, nic podobnego nie spostrzegałem, a jeślim nadto wiedział, że mogłem, a nie dopomogłem, powstawała wyraźnie świadomość, żem poszedł wbrew „głosowi sumienia". Nic podobnego natomiast nie było, gdym widział szczęście koło siebie i cofnął rękę, która chciała coś jeszcze dorzucić do niego, i gdym to sobie zabrał nawet; a gdym do szczęścia czyjego jeszcze dorzucił, zdawało mi się, że robię coś ponad obowiązek. Utylitaryzm nie zna takich czynów: on, jeśli chciałby zostać konsekwentnym, musiałby uznać za opłatę obowiązkową wszelkie naddatki.

A teraz spójrzmy (i to jest drugi konflikt), jak sobie poczyna etyka tego i tego prądu w dylemacie, w którym rzecz jest postawiona na ostrzu noża. Niech zatym będzie tak, iż decydować się wypada co do wyboru dwuch dróg: albo nieszczęście jednego podmiotu i szczęście drugiego, albo też szczęście obu, ale mniejsze. Utylitaryzm zacznie tutaj ważyć i dodawać. Mało go zainteresuje okoliczność, że nieszczęście jednego będzie ważył na miarę szczęścia innego; określi on przewagę plusów nad minusami w pierwszym przypadku, zsumuje plusy w drugim i wybierze tę drogę, co do której rachunek wykaże więcej netto! Tutaj etyka litości ma rozwiązanie jasne jak dzień: stoi ona zawsze po tej stronie, po której nieszczęścia nie będzie. Dla żadnej pełni życia Jana nie da sankcji unieszczęśliwienia Piotra i gdyby miała władzę nad losami a przed sobą rozstajne drogi: albo świat z wielkim szczęściem jednych a nieszczęściem innych, albo świat bez życia, pchnęłaby koło fortuny tym drugim szlakiem. Ma ona zakrój nihilistyczny! Ba, lecz jest pono

prawdziwa. Utylitaryzm ma piętno zdobywcze, prze do pełni życia,—cóż, kiedy jest doktryną fałszu.

Po trzecie, przeciwstawią się sobie jaskrawo te tendencje wobec takiego jeszcze zagadnienia: gdy do wyboru mam nieszczęście własne lub cudze, co mam wybrać z obowiązku? Utylitaryzm powie: wszystko jedno!—i doda jeszcze przepis, by w każdym wypadku obliczyć, które jest większe i to wybrać niezależnie od tego, czyim jest. To się nazywać będzie bezstronnością i traktowaniem siebie narówni z innym. Pod adresem chrystjanizmu przytoczy się wzmiankę, że przecież i on więcej nic nie wymaga, jak tylko by innemu podmiotowi okazywać tyle względów, ile się ich ma dla siebie. Będzie to próba faryzeuszowska, oparta na literze nauki, nie na jej duchu. Chrystjanizm ma odpowiedź stronną: chce być właśnie jak najbardziej stronny, jak najgwałtowniej wziąć w obronę cudze nieszczęście; poświęcić swoje szczęście zawsze dla cudzego nieszczęścia, to jest jego wskazanie. Jeśli zaleca traktować innego jak siebie, to myśli przytym: „przynajmniej jak siebie", dając poradę nędznego minimum dla najbardziej opieszałych, lecz obowiązek surowy sięga dalej. Utylitaryzm, gdy mówi o równości, to chce się nią zastawić przed obowiązkiem poświęcenia absolutnego dla ulgi cudzemu nieszczęściu, podając traktowanie siebie narówni z innym za maximum tego, czego żądać może obowiązek. „Ceń go przynajmniej jak siebie" i „ceń go aż tak jak siebie", — oto co można wysnuć z maksymy: „ceń go jak siebie". Okazało się właściwe oblicze utylitaryzmu w porównaniu z chrystjanizmem: jakiż odmienny zachodzi tu stosunek od tego, jaki się ujawnił w pierwszym konflikcie. Tam utylitaryzm rozszerzał sferę obowiązku daleko poza granice, stawiane mu przez etykę litości. Wydawało się, że wyznaje ideę bezgranicznego po-

święcenia, i że wobec tej idei wytyczna chrześcijaństwa staje się wyrachowaną. Ktoś, ktoby sądził, że znamię prawdy posiada ta nauka moralna, która obowiązkowi poświęcenia granic nie stawia, czułby się już może w prawie wtedy uznać utylitaryzm za hasło prawdziwe, a chrystjanizm, jako zasadę ułomną, potępić. Jeżeli to ma być znamieniem prawdy, w takim razie żadna z tych doktryn prawdziwą nie jest. Każda granice pewne stawia, każda inne. Tylko że bezgraniczność utylitaryzmu jest nadwyrężona tam właśnie, gdzie na niej bardzo zależy cudzemu nieszczęściu, a chrystjanizmu tam, gdzie tylko szczęściu cudzemu mogłoby na tym zależeć. Pierwszy się każe poświęcać, nieszczęście sobie zadawać, tylko dla okupienia tym jakiejś masy szczęścia cudzego, większego odeń, choćby to miało być spotęgowanie tylko olbrzymie rozkoszy innych, już szczęśliwych. Drugi się każe poświęcać tylko dla okupienia cudzego nieszczęścia, ale dla niego—zawsze. Przytym zadziwi utylitaryzm ostrym zestawieniem: powinno się być czasem nieszczęśliwym, aby inni szczęśliwi mogli być jeszcze szczęśliwsi, wolno być biernym, gdy tuż koło ciebie dzieje się nieszczęście, jeżeliby walka z nim za dużo cię kosztowała.

Pozostaje czwarty konflikt wreszcie, kiedy naprzeciw siebie stają dwie alternatywy: albo niech jeden będzie nieszczęśliwy, a dziesięciu innych za to szczęście posiada, albo naodwrót. Co wybrać należy? Utylitaryzm zapyta o siłę szczęść i nieszczęść i gdy nieszczęścia będą jednakowe co do mocy a szczęścia też, wskaże pierwszą drogę. Chrystjanizm tutaj zawaha się: dlaczegoby miał jednego poświęcać dla dziesięciu, a nie odwrotnie? dlaczego zresztą dziesięciu dla jednego, a nie odwrotnie? I tu i tu ma komuś nieszczęście zadać, a tego nie ma obowiązku czynić,

nawet aby innych nieszczęścia usunąć. Uzna, że jeden wart jest wszystkich, a wszyscy jednego, zrozumie pochodzenie żywiołowej opozycji, budzącej się przeciwko takiemu założeniu, wskaże jej źródło w przyzwyczajeniach do ocen rzeczy użytkowych, gdzie jedną sztukę złota zawsze warto poświęcić dla ocalenia dziesięciu, a nigdy odwrotnie, zażegna się od podobieństwa przedmiotu obowiązku z przedmiotem postulatu ekonomji sił i pozostanie tutaj bez kryterjum: obie drogi równie dobre, obie równie złe, po obu iść wolno, po żadnej nie jest obowiązkiem iść.

I to jest zero etyczne, do którego dojść musi w pytaniu o dyrektywę życia etyka litości, wobec olbrzymiej komplikacji życia, w którym szczęście jednych wygląda pewnie zawsze z innej strony jako nieszczęście innych, wobec nieprzebranej masy skutków każdego czynu, wobec tego, że móc zapobiec cudzemu nieszczęściu, a nie zapobiec, to tyle, co zadać nieszczęście. Utylitaryzm do zera nie doprowadzi, lecz drogi nie znajdzie, gdyż obliczenie bierze ponad siły. Chrystjanizm prowadzi na bezdroże obowiązku, utylitaryzm wiedzie tam, gdzie droga jest, lecz niema drogowskazu. Tamten prawdziwy jest bodaj, lecz w życiu rozwiniętym nie ma pola czynu, nie mogąc spotkać podmiotu dla swego orzeczenia, drogi, któraby była obowiązkowa, ten spotkać ją może, ale przypadkiem i nie wiedząc, że to ona; nadto jest fałszem.

Spór więc akademicki? Nie ma związku z „życiem?“ Bo tak mówią. Lecz tym, którzy tak mówią, tymczasem odpowiemy pokrótce, że uprawianie teorji też jest życiem.

Tadeusz Kotarbiński.

O typie wychowawczym szkoły średniej.

Roman Zawiliński. Nowe prądy w szkole średniej.— B. Lemiesz. O zachowywaniu się młodzieży.

I

Przez pewien czas w całokształcie organizacji szkolnej wielką zwracano uwagę na kwestję właściwego programu nauk. Staczano walki, sięgające parlamentów i prawodawstw, właśnie w kwestjach, czego w szkołach uczyć należy. Różne pod tym względem ścierały się na Zachodzie zasady, trzy ogarniając strony edukacji szkolnej: 1) moralną, czyli stosunek szkoły do wykładu religji, 2) umysłową, czyli walkę przyrodoznawstwa w szkole z t. zw. klasycyzmem, 3) fizyczną, t. j. kwestję nauki gier, sportu, gimnastyki i rzemiosł. Obecnie prądy te znacznie słabszą w życiu szkolnym odgrywają rolę, bo wyrobił się już powszechnie typ kompromisowy szkoły średniej, wspólny całej niemal Europie, w którym wykład religji, ustępując zresztą z stanowiska dominującego, — pozostał choćby ze względu na potrzebę znajomości wierzeń, w kraju rozpowszechnionych; pozostał wykład łaciny, ale i przyrodoznawstwo drogę utorowało sobie do szkoły—i to w zakresie dość obszernym,—wreszcie pozostała przewaga nauczania książko-

wego, ale i wychowanie fizyczne wcisnęło się w szranki programów szkolnych, na drugorzędną wprawdzie pozycję. Skutkiem takiego wyniku starcia się ze sobą prądów walczących, które wynalazły w ten sposób auream mediocritatem, spór ich stracił dawną ostrość, szkoła zaś uniknęła zmian wstrząsających i niekoniecznie pożądanych. Obecnie w dziedzinie programów szkolnych myślimy więc nie tyle o wywróceniu dawnych, ile o uzupełnieniu ich przez rzeczy nowe. A jeżeli od czasu zachwytów dla piłki nożnej i slöjdu dbamy o higjeniczne sale szkolne i zdrowotne warunki pracy uczniów, to obecnie coraz bardziej rozlegają się głosy za wprowadzeniem do szkół obok wychowania umysłowego, moralnego i fizycznego—jeśli ten zanadto schematyczny podział dla wygody tu zastosujemy—jeszcze i wychowania estetycznego. Do programów szkolnych wprowadzamy rysunek, rzeźbę, zdobnictwo, muzykę, w organizacji szkolnej podkreślamy rytm, piękno, stylowość, zamiast higjenicznych gmachów koszarowych i gołych sal szkolnych wznosić zrzadka zaczynamy budynki stylowe a wewnątrz ozdobne. Naogół mówiąc więc i nad prądem nauczania ściśle praktycznego przechodzimy do porządku. Owszem, i estetyce i „przeżytkom średniowiecza“ i zwłaszcza teorji naukowej w szkole ogólnej użyczamy stanowisk należnych. Jedną tylko zasadę praktycyzmu przenosimy do programów szkolnych, — oszczędność pewną w doborze przedmiotów nauczania, bo wiemy, że wszystkiego szkoła nie nauczy, niech więc uczy tego tylko, bez czego się w życiu obyć niepodobna. Za to jednak uznajemy i smak artystyczny, i zmysł uogólniający, i związek z tradycją...

W tych powszechnie bodaj uznanych dziś ramach programu szkolnego wiele jednak rzeczy dyskusji ulegałoby, gdyby od nas zależał dobór i roz-

mieszczenie podług klas i godzin poszczególnych przedmiotów nauczania. Niestety, najbardziej rażących usterek w tej dziedzinie, najdalej idącego niedostosowania programu do życia a części programu do siebie, usunąć nie możemy. Tylko krytyka ich nam w udziale przypada. Ale że i ona znaczenie ma bardziej teoretyczne — ustalania oderwanych ideałów szkolnych, — aniżeli choćby w najszczuplejszym zakresie praktyczne, rzadko więc tę nawet choć ożywczą, lecz niewdzięczną pracę podejmujemy. Dbamy raczej o to, ażeby metodologja poszczególnych przedmiotów nauczania na należytym stanęła poziomie. Zresztą, pomijamy sprawy programowe, wynosząc nad nie w swoich roztrząsaniach pedagogicznych kwestje wychowania szkolnego.

II

Nie zamierzam tu rozgraniczać wychowania od nauczania. Tak przecie zespolone są ze sobą, że wszelki podział byłby scholastycznym. Nauka rozwijać może zmysł spostrzegawczy i uogólniający, zaradność praktyczną i orjentację teoretyczną. Sposób jej podania mniej lub więcej się do tego przyczynia. Sprawa programu szkolnego jest więc i sprawą wychowania młodzieży. Wyłączenie z pod kompetencji społecznej programów szkolnych uszczupla w swym skutku i wpływy wychowawcze na uczniów, sprowadza częstokroć pewne usterki w naszym do nich stosunku, wywoływane przez program szkolny. O tym pamiętać należy.

Ciasne pole oddziaływania wychowawczego szkoły na młodzież uszczupla i brak pewnej zgodności w poglądach naszych na upragnione jego owoce. Publicyści naogół za wiele od szkół i nauczycieli wy-

magają. Powszechnym jest przekonanie, że zadaniem edukacji szkolnej jest przeobrażenie w kierunku tak lub owak pojmowanej doskonałości bodaj duszy narodu, zaszczepienie jej pierwiastków nowych, wytępienie szkodliwych. Nieraz się daje słyszeć żale, że szkoła nowych form życia nie tworzy. A przecież szkoła bardziej życie odtwarza, niźli buduje. Czynnikiem przemian historycznych na wielką skalę szkoła nigdy nie była, ani być mogła. Stanowiła zawsze wyraz panowania, osiągniętego przez pewną zasadę społeczną ogólnie przyjętą, bo z jednej strony młodzież szkolna, z drugiej jej kierownicy ulepieni są z tejże gliny co i społeczeństwo całe. Jeżeli więc mowa nie o szkole poszczególnej, która może przez dobór nauczycieli lub uczniów z normy tej wyłamywać się, ale o szkolnictwie całego kraju, to zawsze pomiędzy wychowaniem szkolnym a zasadami lub zwyczajami wychowawczemi społeczeństwa zachodzi wielka zgodność. Tymbardziej tyczy się to szkoły polskiej, której byt w zupełności zależy od poparcia powszechnego. Jeżeli więc twórcy systemów wychowawczych nie liczyli się niekiedy z temperamentem lub kierunkiem wychowawczym kraju, idee ich albo nie znajdywały odgłosu albo w praktyce były paczone. Gdy wobec szkoły stawiamy jakieś wymagania, liczyć się powinniśmy z przeciętnym nauczycielem, jako ich wykonawcą: czy sprostać może naszym żądaniom, czy przemówią mu do przekonania, czy nie wypaczą pracy, lekceważąc jego nałogi wychowawcze. Powinniśmy pamiętać zawsze, że tak krawiec kraje, jak materji staje. W razie przeciwnym budować będziemy zamki na lodzie. Jeżeliby więc kto chciał przeistoczyć charakter narodu, nakazując nauczycielstwu zmianę stosunku do młodzieży, zawiódłby się srodze, bo dopiero przeistoczenie cha-

rakteru narodowego mogłoby szkołę i jej kierunki wychowawcze przetworzyć.

Nie wyłącza to wcale twórczości pedagogicznej, nie zasklepia szkolnictwa w szrankach norm raz nazawsze ukutych. Podkreśla tylko charakter bardziej żywiołowy, aniżeli narzucany tej twórczości i zależność jej od rozwoju społecznego. Jeżeli widzimy w łonie szkolnictwa ścieranie się prądów lub nowości wychowawcze, choćby w pojedyńczych wyrażone wysiłkach, wnosimy tylko, że widocznie w społeczeństwie dojrzewa lub dojrzała potrzeba pewnego przeglądu dawnych zasad wychowawczych, co właśnie przedstawiciele tego społeczeństwa—nauczyciele—zaczynają wnosić do szkoły. Gdy zaś te nowości odpowiadają naszym postulatom pedagogicznym, z wymagań życiowych wyrosłym, aprobujemy i popieramy te zmiany, zaznaczając je z zadowoleniem.

Tak i tylko tak formułować sprawy wychowawcze może rozumny konserwatyzm, właściwy pedagogji szkolnej. Można zmieniać względnie bezkarnie programy nauk szkolnych, ale w dziedzinie wychowawczej ani kaprysy modne, ani upieranie się przy zasadach przeżytych miejsca mieć nie powinno. Można wątpić o słuszności metod wychowawczych dzisiejszych lub o trwałości wchodzących w życie, należy poddawać je krytyce, bo krytyka stanowi główny czynnik przemian i bodziec do rozwoju, ale narzucanie szkole tego lub innego typu wychowawczego zawsze jest utopją, a gwałtowne wprowadzanie do niej radykalnych innowacji grozi jej tylko rozdźwiękami wewnętrznemi, ponieważ pomiędzy pracą poszczególnych wychowawców, a nawet szkół musi zachodzić pewna koordynacja.

Tak mniej więcej rozwija się szkolnictwo galicyjskie. Jakichkolwiekbyśmy się w nim usterek dopa-

trywali, znać w nim wdrożenie się w pewien porządek ustalony i stopniowy w jego ramach rozwój. Pisma nauczycielskie prowadzą tam pracę ściśle pozytywną, organiczną, te lub inne propagując udoskonalenia w nauce przedmiotów poszczególnych, które poddaje praktyka lub wzory zagraniczne. Nie wszystko jest w szkolnictwie galicyjskim idealne, i może dojrzewa w nim lub poza nim—w społeczeństwie—potrzeba gruntownych jego przeobrażeń. O tym zdala sądzić trudno. Atoli w każdym razie i te zmiany powolne, jakie raczej w nastrojach i stosunkach z młodzieżą nauczycieli się dopiero ujawniają, wskazują dobitnie, że szkoła średnia w Galicji nie tylko funkcjonuje normalnie, ale i normalnie się rozwija.

III

Typ rozumnego a wielce kulturalnego konserwatyzmu pedagogicznego uosabia prof. Roman Zawiliński, dyrektor gimnazjalny i zasłużony filolog. W przedmowie do rozprawki swojej „Nowe prądy w szkole średniej“ (Kraków, 1913) podkreśla autor rolę szkoły w społeczeństwie, jako jego narzędzia i sługi; ostrzega więc zarówno szkołę przed wpływem zmiennych opinji reformatorskich, jak i przed pozostawaniem jej w tyle za życiem. Z tego względu uważnie wpatruje się w prądy, nurtujące obecnie w szkolnictwie i młodzieży, życzliwie podkreślając ich zalety i ostrożnie wypominając wady.

Najbardziej cieszy autora przenikanie do świadomości nauczycieli i władz szkolnych potrzeby *pracy szkolnej*. Tradycyjny system nauczania przenosi wprawdzie dotąd pracę ucznia ze szkoły całkowicie do domu, lekcję zapełniając wyłącznie zadawaniem i kontrolą

pracy domowej ucznia, a najwyżej opowiedzeniem „w skróceniu i mniej zajmująco, niż w szkolnej książce“ zadanego. Naturalnie, że i to są rzeczy wielkiej wagi, a od nauczyciela wymaga wprawy i znajomości dziecka zarówno dobór i podział materjału, do pracy samodzielnej ucznia przeznaczonego, jak pracy tej właściwa kontrola. Poprzestawać na tym jednakże nauczyciel nie powinien, jeżeli chodzi mu nie tylko o rozwój u dzieci pamięci, musi również uczyć je spostrzeżeń, wnioskowania, porównań, wogóle umysłowo rozwijać. Praca szkolna tego typu staje się pracą wspólną nauczyciela z dzieckiem, w której dopiero może zawrzeć istotną z nim znajomość a rozwinąć w nim pracy umiłowanie i nałóg.

Drugim prądem, do szkoły galicyjskiej przenikającym, jest dążność do kształcenia w dziecku charakteru. Jest to żądanie, stawiane szkole przez życie, szkoła dotąd nie posiada środków do jego wykonania i długo jeszcze posiadać nie będzie. Wszystko, co szkoła w tym kierunku czyni, sprowadza się do kształcenia w dzieciach karności, czyli do hartu biernego. Oderwane od wytworzenia całokształtu charakteru, budzi w dzieciach częstokroć tylko niechęć, w stosunku zaś do niej wychowawcy niestety używają nie tyle zrozumienia, ile przemocy, biorąc nieraz za krnąbrność objaw u ucznia silnej woli a tworząc zeń—manekina. *Wymaganie zaś od ucznia posłuszeństwa tym musi być względniejsze, im poza nim szkoła od dziecka mniej wymaga.* Dopiero gdy współpraca staje się treścią zajęć szkolnych, gdy nauczyciel poznaje indywidualność dziecka, a dziecko darzyć poczyna nauczyciela zaufaniem, gdy obok hartu biernego woli dziecięcej szkoła rozwija jej hart czynny—czy to w stosunkach autonomicznych młodzieży, czy też w stosunku do zadań szkolnych, na współpracy ucznia z nauczycielem opar-

tych,—dopiero wówczas wychowawca szkolny wywierać może wpływ na rozwój charakteru w dziecku. Pożytek tego wpływu zależeć jednak musi od osoby wychowawcy. Człowiek lekkomyślny, nastrojowiec lub pedant, im bardziej będzie z dziećmi obcować, tym więcej sobą będzie, a więc i charakteru w nich nie wykształci. Kładzie więc prof. Zawiliński nacisk na potrzebę przysposobienia sztabu nauczycieli o charakterach wyrobionych, co niestety na utopję zakrawa. Sądzimy jednakże, że samo obcowanie we współpracy szkolnej nawet z nauczycielami dzisiejszemi wytwarzać w dzieciach będzie i hart w pracy, i godność osobistą, i pewną rozsądność w postępowaniu.

Prąd trzeci—sporty w wychowaniu— prof. Zawiliński traktuje z wielką a słuszną rezerwą. Wskazuje mianowicie na brak estetyki w sportach poszczególnych (piłka nożna), na przesadę sportsmeńską młodzieży, ustawiczne zmiany sportów modnych, a nadewszystko na brak ujęcia ich w swoje ręce przez szkołę. Istotnie, przekroczenie miary w oddaniu się sportom więcej niesie szkody, niźli pożytku pod względem wychowawczym. Wbrew starej zasadzie łacińskiej mens sana in corpore sano zjawiają się osobniki, żyjące wyłącznie w myślach o sporcie i lubujący się we własnych mięśniach. Uobywatelnieniem sportu jest modny obecnie skauting. Jemu zarzuca prof. Zawiliński wymykanie się z pod kontroli szkolnej, a nawet pewną konkurencję ze szkołą w postaci t. zw. pouczeń skautowskich, gdzie młodociani prelegienci, z góry traktując „urzędowe“ wykłady szkolne, podają „druhom“ naukę własną dziejów, literatury i—patryjotyzmu. Fakt to tymbardziej godzien zastanowienia, że świadczy o słabym stosunkowo rozwoju w szkole — współpracy i zaufania wzajemnego młodzieży i nauczycieli.

Sądzę, wbrew prof. Zawilińskiemu, że dziś

przynajmniej szkoła nie może porywać się na zagarnięcie skautingu. W warunkach obecnych braku dostatecznej współpracy szkolnej i zaufania między młodzieżą a wychowawcami skauting szkolny nie może „dać młodzieży, czego pragnie". Młodzież usuwać się będzie od skautingu „urzędowego" i na konkurencji z prelegentami niedouczonemi szkoła tylko straci. Jeżeli zaś skauting stanowi modę przemijającą, czy szkoła zechce za kapryśnemi nastrojami młodzieży zawsze podążać? Wydaje mi się więc właściwszym, ażeby szkoła rozwijała swoje zadania bezpośrednie współpracy naukowej z uczniami, ażeby pozyskiwała coraz większe na jej tle ich zaufanie, spełniając swoje obowiązki wobec wychowania fizycznego młodzieży drogę utartą gier na świeżym powietrzu i gimnastyki szkolnej. Stosunek zaś jej do harcerstwa musi być przedewszystkim wyrozumiały. Szkole trudno podążać w modach i zachwytach za młodzieżą, ale trzeba się z niemi liczyć. O ile widzimy w skautingu cechy dodatnie i ujemne, możemy w szkole przez wpływ na młodzież jedne podkreślać, inne osłabiać. Za murami szkolnemi również możemy poniekąd koordynować cele szkolne z pracą skautów czy to w prasie, czy też przez porozumiewanie się osobiste, czy wreszcie przez udział w organizacjach harcerskich ludzi o poglądach, dla nas pożądanych. Taki wewnętrzny podbój skautingu dla zasad realnych, aby bez wywoływania starć przykrych, bardziej od konkurencji z nim wydaje się być stosownym.

IV

Tak długo zatrzymałem się nad wielce pouczającą broszurą prof. Zawilińskiego, ponieważ i u siebie

też same mamy zagadnienia szkolne, a z doświadczenia galicyjskiego za mało korzystamy. Szkoła w Królestwie dotąd czerpie natchnienie albo z Zachodu albo nawet z dawnej szkoły rosyjskiej, — w ostatnich czasach dopiero znać dążność do poznania Galicji i nawiązania pracy naszej do tradycji historycznej. Od wzorów tych niekorzystnie wyróżnia niestety szkołę naszą brak stałego kierunku wychowawczego. Nie umiemy sobie dotąd zdać sprawy z tego, co szkoła może a co powinna dać swoim wychowańcom. Skłonni jesteśmy do eksperymentów wychowawczych, które zresztą częstokroć odrzucamy, zanim da się sprawdzić ich pożytek. Przerzucamy się z jednej krańcowości do drugiej. Zbyt teoretycznie rozprawiamy niekiedy o potrzebie narodowego typu wychowania, zapominając, że jest to rzecz raczej żywiołowa, aniżeli świadomie stwarzana; jeżeli zaś się da stworzyć, to raczej w drodze stosunku uważnego do dziecka, pracy szkolnej i tradycji, aniżeli przez rozprawy ogólnikowe.

Niekiedy i do metod nauczania wprowadzaliśmy tę żądzę zmian. Niestety jednak najzwyklej przybierała ona formy zgoła niewłaściwe albo nieskończonych pogadanek rozwijających, czy też wykładów uniwersyteckich, gdzie praca dzieci sprowadzała się do słuchania i wchłaniania mnóstwa wiadomości przedwczesnych, albo takiej z dziećmi współpracy, która, wszystko im podsuwając, stawała się raczej pracą za dzieci i drogą tak niepodobną do galicyjskiej również z nich manekiny tworzyła. Wprowadzanie metod nauczania jak najnowocześniejszych robiło z pracy częstokroć zabawę w naukę, a z uczniów rekonwalescentów lub kuracjuszów wychowania, co wraz z angażowaniem w kompletach nauczycieli przez dzieci wielce autorytet nauki obniżało. Ta przesadna uwaga w stosunku do

dzieci czyniła z nich niejednokrotnie stworzenia niekarne a samolubne o umysłach wszechwiedzących a nieruchliwych. Dostrzeżenie przez wychowawcę błędu wywoływało ostrą reakcję. Dlatego też nigdzie bodaj dziś tak nie hałasują dzieci między sobą, a nauczyciele nie krzyczą na dzieci, jak w szkołach ex-postępowych. Zresztą są to wyjątki tylko, wywołane przez niezrównoważenie szkolnictwa naszego, a dotyczą części młodzieży naogół mniej karnej z temperamentu.

V

Obok wyżej pomienionych eksperymentów, do których zaliczyć wypada może nieliczne a krótkotrwałe próby gmin szkolnych, zaznaczyć należy również i przesady w kierunku przeciwnym, gdzie karność stawała się jedynym postulatem pedagogicznym. Od nauczycieli żądano tam tylko, żeby umieli „wymagać“, podręczniki dobierano krótkie a niezawiłe, jako najbardziej nadające się do wykucia, pracę szkolną sprowadzano do egzaminu nieustającego. Sądzę, że w czystej formie a wykonaniu dokładnym ideał ten nigdzie się nie powiódł, a najwyżej wyraził się w wyrzekaniach na niekarność naszej młodzieży lub poszczególnych wysiłkach „nerwowych” nauczycieli, za które na swoich lekcjach bardziej łagodni pokutowali. Bo czyż sposób utrzymać dzieci przez 5 — 6 godzin codzień w rynsztunku wojennym, niezależnie od treści i wartości lekcji. Tym przykrzej, że ideał ten znalazł uzasadnienie teoretyczne pod piórem tak zasłużonego pedagoga i publicysty, jak p. Lemiesz, na łamach „Wychowania“ („O zachowywaniu się młodzieży“). Jest to raczej owoc gorzkiego rozczarowania do radykalizmu pedagogicznego,

aniżeli przejaw spokojnego konserwatyzmu na wzór prof. Zawilińskiego. Skutkiem niezrównoważenia kierunku wychowawczego w młodym szkolnictwie polskim, braku w nim kierownictwa ogólno-krajowego i nieskoordynowania wysiłków nauczycieli poszczególnych nie możemy nie mieć licznych usterek w pracy swojej. Szukanie przeciw nim punktu oparcia nie powinno nas jednak prowadzić do wychowania „kijowego“.

P. Lemiesz bardzo wiele ma słuszności, gdy krytykuje wychowanie liberalne. Istotnie, czasem jest ono tylko upozorowaniem słabości, niekiedy szukaniem taniej wśród młodzieży popularności, najczęściej zapałem początkującego nauczyciela. Miłość do dziatwy, gdy jest podstawą jej wychowania, jest równie bezduszna, jak urzędowy doń stosunek, jeżeli ogarnia wszystkie dzieci bez różnicy ich indywidualności. Pieszczenie się z dzieckiem więcej je krzywdzi, aniżeli pewna w stosunku doń twardość, a nawet oschłość. Teoretycznie liberalizm wychowawczy, gdy usuwa z oddziaływania na młodzież wszelką represję, błądzi, zapominając, że dzieci wcale nie są równe i dobre, lecz raczej nieucywilizowane, a zresztą nadewszystko różne, z bardzo różnych pochodząc środowisk. Pozatym nie uwzględnia i tego, że nie tylko szkoła na nie w dalszym ciągu oddziaływa, lecz również rodzina, koledzy i całokształt życia, od którego musimy uzależniać swoje wysiłki wychowawcze. Jednakże liberalizm ten tak jest u nas wyjątkowy, przynajmniej w szkole, że niepodobna przeciw niemu za wszystkie grzechy młodzieży wnosić oskarżenia.

Mam wrażenie zresztą, że i te grzechy p. Lemiesz w zanadto czarnych zobrazował barwach. Bardzo słusznie przecież spostrzegł, że w Polsce, podobnie do Anglji, kiełkuje typ obywatela, stanowiącego wzór

i ideał społeczny. Cechuje go kultura, rycerskość, związek z tradycją i stosunek rozważny do twardej rzeczywistości i zadań społeczno-narodowych. Wśród młodzieży naszej daje się zauważyć nie tylko „chamstwo“, krnąbrność i zarozumiałość, ale i ta ogólna, kiełkująca dopiero, cecha obywatelska. Podniósłbym mianowicie liczne przykłady dobrego wychowania u dzieci, obowiązkowość w szkole i domu, przywiązanie do szkoły i nauczycieli, szacunek dla pracy społecznej dorosłych, chęć do nauki, nie do stanowienia o sobie i kraju. Dla tych lepszych a liczniejszych krzywdąby było ugruntowanie szkoły na samym ideale karności bezwzględnej, bo ich rzuci najwyżej w objęcia młodocianych romantyków, którzy tak zdumiewają spokojnych Galicjan na ich wszechnicach bujną czupryną i brakiem wychowania.

VI

Wydaje mi się, że szkoła dziś, w dziewiątym roku istnienia zaledwie, odnajduje już swój złoty środek i właściwą równowagę wychowawczą. Po pierwsze, wytworzył się i wykształcił personel nauczycielski, szkołę polską stanowiący, a w nim coraz większą widzimy koordynację wysiłków. Dyrektorowie nabyli pewnej wprawy w prowadzeniu szkół i organizacji ich wewnętrznej. Uczniowie, skutkiem może bardziej warunków zewnętrznych szkoły, aniżeli zalet jej, darzą ją przywiązaniem i zaufaniem. Też warunki częstokroć spajają młodzież z kierownikami w jeden obóz. Skutkiem tych stosunków szkolnych nauczyciele zstępują z stanowisk urzędowych do prowadzenia z dziećmi wspólnej pracy umysłowej. Posłuszeństwo przecież nie może ducha szkoły wypełnić, obowiązkiem szkoły jest budzić w dzieciach samodzielność w myśleniu,

silną a rozumną wolę, zamiłowanie do pracy. Karność jest obowiązkowym atrybutem pracy szkolnej, lecz na współpracę szkolną nacisk kłaść powinniśmy główny.

Nie chciałbym być zrozumiany fałszywie, zaznaczę więc raz jeszcze, że rygor szkolny w moich oczach ma znaczenie niezwykle doniosłe. „Począwszy od regularnego uczęszczania do szkoły, punktualnego przynoszenia wypracowań, pilnej uwagi i udziału w pracy naukowej, a skończywszy na pilności domowej i poszanowaniu studenckiego mundurka — wszystko to są środki, które przez punktualność, ścisłość, dokładność ćwiczą i hartują wolę ucznia i zaprawiają ją do podjęcia coraz trudniejszych zadań“ (Zawiliński). Przed osiągnięciem tych elementarnych warunków pracy szkolnej nie możemy podejmować żadnych celów wyższych, bo wysiłek nasz nie znajdzie oddźwięku w klasie, która pracować nie chce. Są to jednak tylko warunki pracy, i wielka szkoda, jeżeli do właściwej jej treści przejść nie umiemy. Wszędzie, naturalnie, zdobycie ich nastręcza wielkie trudności bądź nauczycielom o słabym charakterze, przez gorsze dzieci wyzyskiwanym, przez nikogo nieszanowanym, bądź nauczycielom początkującym, póki nie umieją określić swojego stosunku do młodzieży i swojego w szkole stanowiska i przerzucają się z jednej krańcowości do drugiej, bądź obcym, który swoje wprowadzali zwyczaje wychowawcze, mające niekiedy u młodzieży powodzenie, nieskoordynowane tym niemniej z trybem wychowania ogólnym. Zjawiska to powszechne, lecz neutralizowane są przez ogólny ład szkolny. Podnoszenie ich przez p. Lemiesza, jako bolączki szkolnej, daje dowód niezrównoważenia naszego szkolnictwa. Zdaje mi się jednak, że jest już ono na dobrej drodze i coraz mniej cierpi na brak podstawowych warunków wychowawczych.

VII

Brak krytyki w stosunku do szkoły polskiej, ze zrozumiałych wynikający powodów, tłumaczy, że tak mało ją znamy a tak różne o niej wygłaszamy zdania. Niestety ten brak krytyki łączy się często z brakiem krytycyzmu i pewną obojętnością w stosunku do spraw wychowania. Słusznie też p. Lemiesz zarzuca nauczycielstwu bezradność w stosunku do przejawów wśród młodzieży szkolnej zgnilizny wielkomiejskiej, tolerowanej czasem, a może i hodowanej w domach, ale nie do zniesienia w szkole, gdzie szerzą bogate pieszczochy i próżne pasibrzuchy zarazę moralną. Niesłusznie jednak p. Lemiesz łączy zjawiska te z liberalizmem pedagogicznym, tu zawiniło środowisko wielkomiejskie z jego cuchnącemi wyziewami, a nie dobra wola pedagogów starannych, lecz pobłażliwych lub niewprawnych. Szkoła za mało z tym walczy, ale też niewiele walczyć może. Nie na fałszywej, jak sądzi p. Lemiesz, ale właśnie na jedynej „jesteśmy drodze, dając wysoką naukę, wpajając wielkie ogólne ideały ludziom, nie umiejącym żyć ze swemi współobywatelami“... Jeżeli nie są straconemi dla jakiegobądź oddziaływania pedagogicznego, właśnie należy, jak i p. Lemiesz twierdzi, „wskazywać im szczyty, na które wejść muszą, uczyć poznawać nieznane trudności, zwalczać przeszkody a nie unikać ich“.

Czy tylko znajdziemy dosyć nauczycieli, którzy zechcą tak niewdzięcznym zadaniem się przejąć wobec dzieci, tak mało obiecujących? Czy wysiłek ich opłaconyby został przez rezultaty? Na wiele więc wad i grzechów młodzieży szkolnej musimy patrzyć przez szpary, wiedząc, w jakich warunkach pozaszkolnych jest wychowywana, jakie na nią czatują pokusy wiel-

komiejskie. Nie możemy więc ani ryczałtowo odtrącać od szkoły synów marnotrawnych, którzy chwilowo błądzą, ani zająć się moralizacją, niekiedy obłudną a zawsze chybioną. Powinniśmy raczej zająć się kształceniem części młodzieży rozsądniejszej, a ujrzymy niebawem, że żywioły niemoralne lub wykolejone właściwie posłuchu w niej nie miały, że naszą „sévère douceur“ wobec siebie, a kary w stosunku do przeszkadzających jej w nauce przyjmuje z uznaniem. Stanowić to może podłoże do współpracy szkolnej, która najlepszym będzie sprawdzianem, kto z pośród młodzieży do tej „wysokiej nauki“ jest zdolny (może do niej niejeden z marnotrawnych się zaciągnie), a kto wobec niej zbyteczny. Opacznych tylko i zbyt pośpiesznych podziałów uczniów na owce i wilki strzec się należy, bo omyłki mogą tu mieć skutki wychowawcze fatalne.

VIII

W sprawie charakteru pracy szkolnej prof. Zawiliński i p. Lemiesza zgadzają się ze sobą. Obydwaj zalecają „pracę systematyczną, powolną, dokładną“; „twardą, wytrwałą, powolną“. Jużci, że zbytni pośpiech w pracy szkodzi, ą dokładne wykończenie ją zdobi, systematyczność zaś stanowi jej warunek nieodzowny. Obawiałbym się jednak i pod tym względem przesady, którejby skutki ujemnie się i na wychowaniu odbiły. Zdarzało mi się niestety widzieć wypadki, gdy dla dokładności pracy poświęcało się jej zakres, dla systematyczności i wytrwałości — polot, dla powolności—postęp. Pedanterja równie, jak nieład, jest przykra. Uczeń może słówka przepisać czysto i ładnie, ale może i rondem wykaligrafować, mapę statystyczną wykończyć prawidłowo i starannie zapomocą ozna-

czeń zwykłych i estetycznych, a może trzy dni malować na niej różnokolorowym tuszem cieniutkie, a gęste i równe kratki i przerysowywać dla błahej pomyłki kilkakroć nanowo. Sądzę, że ta powolna a wytrwała praca jest zupełnie bezmyślna. Oszczędność w pracy powinna być przed powolnością uwzględniana a z dokładnością narówni, i nie wiem, czy w razie kolizji zwyciężać obu nie powinna? Obawiam się, czy szan. autorom w drodze do typu szkoły narodowej nie przyświecał zanadto wzór pedanterji niemieckiej, choć p. Lemiesz przed ideałami zagranicznemi „naszego“ postępu nie bez słuszności szkołę ostrzega. Ponieważ jednak wzoruje się na Anglji, pozwolę sobie powołać się na Francję, bo Francuzi to właśnie biurokraci, ale i dobrzy gospodarze, nie lubią więc marnować w korespondencji najbardziej urzędowej atłasu i czasu na to, co trzema niedbałemi literami na skrawku innego dokumentu streścić się da. Więc i my — nie każmy dzieciom ślęczyć bezużytecznie nad literą i czczą formą.

I dalej. Nie przeszkadzajmy dzieciom uprzedzać w wnioskowaniu nasz systematycznie powolny wykład, nie rozwałkowujmy swoich objaśnień. Dzieci nasze są bystre. Tę bystrość, tę ruchliwość umysłu kształćmy w nich raczej, miast gnębić powolnością. Zamiast dokładnie przedstawiać im bieg każdego dowodzenia, coraz trudniejsze mosty logiczne dawajmy im do przeskoku i zdobycia. Bądźmy w tym względzie systematyczni i wytrwali, a rozwiniemy w nich rzutkość i przedsiębiorczość umysłową.

Ideał pracy nadewszystko dokładnej nie może nie obniżać poziomu wykształcenia szkolnego. Zamiast książek żywych, naukowych dajemy dzieciom do rąk nędzne konspekty wielkiej wiedzy, które zato dokładnie umieć muszą. Więc nawet w klasach wyższych dzieci przerażają się, gdy nauczyciel zada im do przeczyta-

nia dziesięć stron, tak są przyzwyczajone do uczenia się jednej lub półtorej. Rozrywamy w ten sposób bezlitośnie wiedzę na drobne szczegóły, nie uczymy dzieci odróżniania rzeczy ważnych od podrzędnych, drobiazgami zasłaniamy przed niemi uogólnienia, wnioski i porównania. Zdobycie przez młodzież zmysłu uogólniającego jest rzeczą nie do pogardzenia. Praca szkolna winna być nie tylko dokładna i wytrwała, ale i oszczędna, rzutka, inteligentna. Pragnąłbym z kilku faktów zaobserwowanych wnosić, że i w tym kierunku szkoła polska naprzód podążać usiłuje.

Wł. Wakar.

Przepisywanie metodą nauczania pisowni?

Polemika, która się toczyła niedawno w „Nowych Torach“ [1]) z powodu dwuch nowych podręczników do nauki ortografji [2]), wykazała nie tylko niezgodność poglądów na znaczenie przepisywania, jako metody nauczania ortografji, lecz również odmienne pojmowanie doświadczeń Lay'a, na które autorowie obydwu książek się powołują. Bardziej uważne przejrzenie źródła, mamy na myśli pracę samego Lay'a, z łatwością pozwoli rozstrzygnąć kwestję, do jakiego stopnia mamy w danym wypadku do czynienia z „nowym sposobem nauczania ortografji“ (St. Szober, C. Niewiadomska, C. Bogucka) lub inaczej „nową metodą nauczania ortografji, opartą na ostatnich wynikach dydaktyki doświadczalnej i psychologji dziecka“. (Z. Perkowska i M. Hertzberżanka).

Przedewszystkim zaznaczyć wypada, że doświadczenia Lay'a nie miały na celu wynalezienia „nowej“

---

[1]) Patrz zeszyt X z r. 1913.

[2]) St. Szober, C. Niewiadomska, C Bogucka „Nauka pisowni“, zeszyt I A i B; Z. Perkowska i M. Hertzberżanka, „Nauka poprawnego pisania“. Część pierwsza i druga (stopień I).

metody (nie mogło mu wszak przyjść do głowy uważać przepisywanie za metodę „nową“), lecz zadanie daleko skromniejsze, mianowicie określenie, który z obecnie używanych sposobów nauczania ortografji (czytanie, sylabizowanie, dyktando i t. p.) posiada największą wartość dydaktyczną.

Niezadowalające wyniki nauczania pisowni zapomocą dyktanda, gramatyki i wogóle sposobów z takim zamiłowaniem dziś uprawianych, zmuszały do zastanawiania się oddawna dydaktyków nad wartością tych metod. Jednak owocny zwrot w tej sprawie datuje się dopiero od chwili, kiedy dzięki rozwojowi psychologji doświadczalnej (i introspekcyjnej), zwrócono się do badań nad dziećmi i doświadczeń pedagogiczno-dydaktycznych, opartych na podstawach psychologicznych. Powiedzmy prawdę, choć może być ona gorzka (nie zupełnie zresztą słusznie) dla „rutynowanych praktyków“, że postęp rzeczywisty datuje się od tej chwili, kiedy w sprawę wdali się psychologowie i filozofowie.

Co się tyczy nauczania pisowni, a właściwie, wyrażając się ściślej, przyzwyczajenia do ortograficznego pisania, to punktem wyjścia do doświadczeń i obserwacji w tym względzie była t. zw. teorja „typów wyobrażeniowych“, albo „odtwórczych“, [1]) oraz natężenia rozmaitych wyobrażeń, wreszcie, i to już bezpośrednio tyczy się pisowni, hipoteza: iż na pisanie ortograficzne mają wybitny wpływ nie tylko wyobrażenia zmysłowe: obraz dźwiękowy i obraz piśmienny, lecz również wyobrażenia ruchowe: wyobrażenia ruchowe mowne i wyobrażenia ruchowe pisemne.

Zagadnienie tedy przedstawiało się tak: jaką rolę

---

[1]) O typach „odtwórczych“ pisał Dr. J. Segał w „Nowych Torach“, r. 1912, zesz. VIII i IX, str, 149—171.

względną odgrywają wyobrażenia 1) słuchowe, 2) wzrokowe, 3) ruchowe mowne i 4) ruchowe pisemne, przy nauczaniu pisowni.

Ponieważ doświadczenia czynione były w celach dydaktycznych, musiały zawierać następujące formy ćwiczeń ortograficznych: dyktando, czytanie, głoskowanie, sylabizowanie i przepisywanie.

Odpowiednio do tego dr. Lay ustanowił cztery typy doświadczeń nauczania:

I. przez słuchanie (wyobrażenia słuchowe), to odpowiada dyktandu,

II. przez patrzenie (wyobrażenia wzrokowe), odpowiadające czytaniu,

III. przez sylabizowanie (wyobrażenia ruchowo-mowne),

IV. przez przepisywanie (wyobrażenia ruchowo-pisemne).

Doświadczenie miało odpowiedzieć na pytanie, który sposób nauczania daje najbardziej zadowalające wyniki, t. j. najmniej błędów w rezultacie.

Nie będziemy tutaj przedstawiali trudności, jakie napotykał eksperymentator przy obmyśleniu i wykonaniu doświadczeń. Sprawy te tutaj nie należą. Nie chcemy też podawać otrzymanych przez niego wyników za rzeczy absolutnie ostateczne. I doświadczenia mogą ulegać nieustannemu doskonaleniu i szerszy ich zakres, szczęśliwsze przeprowadzenie mogą zmienić wyniki. W każdym razie są one pouczające jako wskazówki, i jako takie w cyfrach wyrażone przedstawimy.

Ilość dokonanych doświadczeń indywidualnych przez autora wynosiła 3.000, z dziećmi w wieku szkolnym od pierwszego do szóstego roku nauki oraz 1.800 doświadczeń z seminarzystami.

Doświadczenia należy rozumieć w ten sposób, że

dzieci uczyły się nowych, nieznanych (sztucznych) wyrazów zapomocą słuchania, słuchania z powtarzaniem lub bez, przez czytanie, przepisywanie i t. p., a następnie wyrazy te wypisywały.

Otóż słuchanie bez ruchów mownych, odpowiadające dyktandu dało błędów . .	3.04
takież słuchanie z powtarzaniem pocichu	2.69
z powtarzaniem na głos	2.25
patrzenie bez ruchów mownych, odpowiadające czytaniu	1.22
toż samo ćwiczenie z powtarzaniem pocichu	1.02
z powtarzaniem na głos	0.95
sylabizowanie głośne	1.02
przepisywanie pocichu	**0.54**

Doświadczenia innych badaczów, przeważnie niemieckich [1]) zdają się potwierdzać wyniki doświadczeń dra Lay'a, iż przepisywanie jest najskuteczniejszym sposobem nauczania ortografji.

Podajemy tutaj cyfry, otrzymane przez Haggenmüllera i Fuchs'a, a przytoczone u Lay'a.

	Haggenm.	Fuchs.
Słuchanie z zamkniętemi ustami—błędów	1.90	1.64
Czytanie.	0.76	0.90
Sylabizowanie	0.35	0.82
Przepisywanie z zamkniętemi ustami	0.29	0.43

Powtarzamy jeszcze raz zastrzeżenie już uczynione, że liczb tych nie możemy uważać za coś bez-

---

[1]) Lobsien'a „Ueber die Grundlagen des Rechtsschreibungsunterrichts“, Drezno, 1900. Itschner'a „Lay's Rechtsschreibreform“ Jahrbuch des Vereins fuer wissensch. Pädagogik, 1900.

względnie ścisłego, lecz że są one w każdym razie pewną wskazówką, mianowicie, że ze wszelkiego rodzaju ćwiczeń ortograficznych najwydatniejszym jest przepisywanie.

Że na nauczanie pisowni nie może pozostawać bez wpływu to, czy do ćwiczeń używamy liter drukowanych, czy pisanych, toby można było z góry przewidzieć na zasadzie danych psychologicznych o tworzeniu się i utrwalaniu wyobrażeń. Dr. Lay pragnął dostarczyć jednak bezpośredniego w tym względzie dowodu i w ten sposób zdobyć niewątpliwe wskazówki metodyczne.

Stąd szereg doświadczeń z literami drukowanemi i pisanemi. Przytaczamy niektóre.

Doświadczenia w szkołach ludowych.

I

1. rok szkolny: 40 uczniów w 6. roku życia; po czterokrotnym głośnym odczytaniu:

w literach drukowanych błędów	235	5,8	średnio
„ „ pisanych „	124	3,1	„

II

2. rok szkolny: 28 uczniów (7 letnich) po trzykrotnym odczytaniu wyrazów na głos (wyrazy trudniejsze niż w doświadczeniu poprzednim):

w literach drukowanych błędów	30	1,07	średnio
„ „ pisanych „	21	0,75	„

III

6. rok szkolny: 35 uczniów (11 letnich) po czterokrotnym przeczytaniu; wyrazy trudniejsze niż w doświadczeniu II:

a) w literach drukowanych	błędów	297	8,4 średnio
„ „ pisanych	„	270	7,7 „
b) w literach drukowanych	„	149	4,6 średnio
„ „ pisanych	„	97	2,7 „

Powyższe, jak i doświadczenia z seminarzystami, upoważniają Lay'a do wniosku, że *litery pisane, mniej więcej, dwa razy przewyższają litery drukowane jako środek poglądowy przy nauczaniu pisowni.*

Wyniki tego doświadczenia z wynikami poprzedzającego pozwalają wyprowadzić następujący wniosek: *Ze wszystkich ćwiczeń ortograficznych, stosowanych dotychczas, przepisywanie jest najskuteczniejsze, przepisywanie zaś liter ręcznych jest skuteczniejsze od przepisywania drukowanych.*

Czy z tego można wyprowadzić wniosek, że inne ćwiczenia ortograficzne należy zarzucić? Bynajmniej. Takiego wniosku nie wyprowadza sam dr. Lay.

Dydaktyczne zużytkowanie swoich doświadczeń opiera na uznanej ogólnie przesłance, że nauczanie pisowni odbywa się przy każdej okazji, czy to przy czytaniu, czy przy przepisywaniu, czy wreszcie na lekcjach nauki o rzeczach.

Nie znaczy to jednak, żeby zgoła unikać *metodycznego systemu ortograficznego, dającego się zastosować praktycznie, i uświadamiającego zasady pisowni.*

Czas jednak na naukę ortografji, *jako działu odrębnego* przychodzi dopiero wtedy, gdy uczeń pozna pewną ilość zjawisk, dających się podciągnąć pod jedno „prawidło.“ Systematyką można się zajmować nie wcześniej, zanim się posiada materjał do systematyzowania.

Przyznając więc właściwe miejsce nauce ortogra-

fji a w związku z nią gramatyce, jako odrębnemu przedmiotowi, dr. Lay główną jednak zwraca uwagę na te działy nauki języka, które przyczyniają się do zamiany pisowni z wyboru na pisownię automatyczną.

Działami temi są: nauka o rzeczach, ćwiczenia w mowie (opowiadania i t. p.), czytanie, sylabizowanie, przepisywanie, pisanie z pamięci, dyktando.

Każdy z tych działów może być zużytkowany jako ćwiczenie ortograficzne.

Podczas nauki o rzeczach dzieci poznają między innemi i nowe wyrazy. Do ćwiczeń ortograficznych należy używać tylko takich wyrazów, które uprzednio dzieci poznały dobrze zarówno pod względem treści, jak przyswoiły sobie ich wyobrażenie dźwiękowe (słuchowe) oraz ruchowo-mowne. Są to ćwiczenia, naturalnie wiążące się z nauką o rzeczach.

Dalszy krok w tych ćwiczeniach stanowi mówienie, ćwiczenia w mowie, poczęści w formie opowiadań.

Pielęgnowanie poprawnej wymowy posiada wielkie znaczenie dla nauki ortografji; nie dość jednak nauczyć dobrze wymawiać. Dobrzeby było, żeby z dobrym wymawianiem łączyć, jeżeli można, znaczenie wyrazu, czytanie i pisanie.

Czytanie wytwarza obrazy graficzne, związane z artykulacją danego wyrazu, stąd jego znaczenie dla ortografji.

Żeby uczeń przyzwyczaił się zwracać uwagę na formę ortograficzną wyrazu, można to osiągnąć dwiema drogami:

albo przez wypytywanie po przeczytaniu o pisownię nowych wyrazów, ważnych z ortograficznego

punktu widzenia, lub nawet wypisywanie tych wyrazów na tablicy, odczytywanie powtórne i kopjowanie, poczym nauczyciel kontroluje, czy powstałe wyobrażenia graficzne są poprawne;

albo przez wnikanie w znaczenie nowych wyrazów, określanie ich pochodzenia i porównywanie z innemi z punktu widzenia ortograficznego.

Przepisywanie nowych wyrazów z czytania, może być przełożone na lekcję ortografji.

Mówiąc ogólnie, jeżeli chodzi o czytanie, jako o ćwiczenie ortograficzne, powinniśmy się starać doprowadzić do tego, żeby uczeń przyzwyczaił się rozpatrywać każdy nowy wyraz, spotykany w czytaniu, również z ortograficznego punktu widzenia.

To, czy dziecko się uczyło czytać tą lub ową metodą, zdaje się, że nie odgrywa roli, gdyż mechanizm rozpoznawania wyrazów u dzieci umiejących już czytać, wydaje się być jednakowy, przyczym, jak wiadomo, postrzegamy tylko część (pewną grupę) liter.

Sylabizowanie, coraz bardziej wychodzące z użycia przy nauce czytania, jako ćwiczenie ortograficzne może mieć zastosowanie w pewnych szczególnych wypadkach, np. kiedy uczeń oddzielne litery lub sylaby opuszcza; w każdym razie więc może chodzić tylko o ustne sprawdzanie, czy uczeń wyraz dobrze odtwarza.

Jeżeli przepisywanie jest najskuteczniejszym ćwiczeniem ortograficznym, to jest rzeczą ważną ustanowić zasady, jak przepisywać należy, żeby ćwiczenie to wydało największą korzyść. Tymczasem niema może żadnego innego ćwiczenia, któreby było przez nauczycieli traktowane tak niedbale, jak właśnie przepisywanie.

Między ujemnemi stronami powszechnie dziś stosowanego sposobu przepisywania dr. Lay wymienia.

1. Że ćwiczenie nie wzbudza zainteresowania, i że cel jego dla uczniów pozostaje niezrozumiały; przytym niedostatecznie jest związane z wymową i z ruchowemi wyobrażeniami wyrazu.

2. Że wyrazy najczęściej powtarzające się (temi są np. w niemieckim przedimki) uczeń kopjuje po 30 40 razy, podczas gdy nowy wyraz zdarzy mu się przepisać raz jeden, co nie wystarcza do utrwalenia go w pamięci.

3. Uwaga ucznia podczas ćwiczeń tego rodzaju zanadto jest rozerwana: uczeń jednocześnie musi pisać, czytać, zastanawiać się nad treścią i w dodatku utrwalać sobie w pamięci cechy charakterystyczne formy graficznej.

4. Przepisywanie liter drukowanych (jak wskazują doświadczenia) w połowie tylko jest tak skuteczne, jak przepisywanie liter pisanych.

Z przytoczonych powodów zaleca dr. Lay następujący sposób postępowania.

1. Wyrazy, użyte do przepisywania, należy czerpać z materjału językowego, o p r a c o w a n e g o n a l e k c j a c h n a u k i p o g l ą d o w e j. Mają być przez dzieci przyswojone pod względem treści, artykulacji i pod względem słuchowym.

2. Przepisywać należy tylko „nowe“ wyrazy, których dzieci pisać jeszcze się nie uczyły. W ten sposób nie traci się bezpożytecznie czasu, a uczniowie sami kontrolować mogą, jak wzrasta ich umiejętność. Uczniowie sami np. podkreślają ołówkiem w ustępie, przeznaczonym do przepisywania „nowe“ wyrazy, a potym już w domu je kopjują.

3. Zanim uczeń wyraz przepisze, powinien zwrócić uwagę (lub też nauczyciel zwraca mu uwagę) na osobliwości pisowni danego wyrazu, porównać pod względem ortograficznym dany wyraz z innemi podobnemi i t. d.

4. Jeden i ten sam wyraz należy mniej więcej kopjować trzy razy.

5. Lepiej przepisywać wyrazy pisane (np. na tablicy przez nauczyciela) niż drukowane z książki.

6. Przepisywanie powinno odbywać się jednym ciągiem, żeby ruchy, potrzebne do wyprowadzenia oddzielnych liter łączyły się w jeden ciągły ruch dla wyprowadzenia całego wyrazu. (Szczególniej z małemi dziećmi trzeba uważać, żeby nie przepisywały litera po literze, każdą oddzielnie. Dobre też będzie ćwiczenie, jeżeli dzieci przed napisaniem w kajecie, nakreślą wyraz trzy razy w powietrzu, lub palcem na ławce, a potym dopiero piszą „z pamięci“).

7. Ćwiczenie do przepisywania powinno stanowić pewną całość językową. Wielkie litery np. i znaki przestankowe dopiero wtedy nabierają właściwego znaczenia.

Reasumując to, cośmy wyżej powiedzieli i ujmując w tezy, zaznaczające nasze stanowisko względem nowej „metody“, powiemy:

1. Przepisywanie samo „metodą“ nową nie jest. Co najwyżej nowym jest jej uzasadnienie.

2. Przez przepisywanie prędzej można nabrać wprawy, poznaje się zaś pisownię przez czytanie, słuchanie i t. p. równie dobrze, jak przez przepisywanie.

3. Nie przepisywanie (teksty do przepisywania) mają służyć do czytania, pogadanek i t. p., lecz od-

wrotnie teksty do czytania, pogadanki i t. p. mają być zużytkowane do nauki ortografji.

4. Jeżeli przepisywanie ma przynieść korzyść ortograficzną (i umysłową!) wszystko zależy od tego, jak się przepisuje i co się przepisuje.

5. Nie czyńmy ortografji kamieniem węgielnym nauki języka, gdyż ta na czymś więcej polega...

K. D.

W. MALINOWSKI.

Znaczenie robót ręcznych jako czynnika wychowawczego i kształcącego w szkole średniej i początkowej.

W ostatnich czasach daje się u nas zauważyć intensywniejszy niż dotychczas rozwój zagadnień, związanych z wychowaniem i kształceniem. W pedagogice powstają kierunki i formy nowe nie tylko dla nas, ale nawet, śmiem powiedzieć, nowe i dla Zachodu. Kształcenie książkowe coraz więcej ustępuje miejsca żywym przykładom i demonstracjom; obecnie już mówi się o konieczności wprowadzenia uczniów do laboratorjum przyrodniczego. Coraz baczniejszą uwagę zaczyna się zwracać na rozwój fizyczny młodzieży. Powstaje zupełnie nowy kierunek wychowawczy, oparty na jednoczesnym kształceniu zmysłów, uwagi i mięśni; kierunek ten dał nam skauting, system gimnastyki rytmicznej Dal Croze'a i najrozmaitsze systemy ogólno-kształcących robót ręcznych, na Zachodzie tu i ówdzie stosowanych w szkołach średnich i elementarnych. Jeżeli więc mamy postępować racjonalnie i z pośród nawału nowin mamy wybierać i przyjmować jedne, a zmieniać i odrzucać inne, to musimy się nad niemi zastanowić, opracować dydak-

tykę nowych przedmiotów, krytycznie przyjąć lub dać nowe metody ich wykładu.

Pozwolę więc sobie przez chwilę zatrzymać uwagę czytelników nad kształcącą i wychowawczą wartością tego względnie nowego systemu pedagogicznego.

* * *

Dwa są czynniki, które pozwoliły człowiekowi wznieść się ponad pierwotny, zwierzęcy stan życia, z którego wyszedł. Jednym z nich to jest język. Mowa członkowana, stanowiąc spojnię między poszczególnemi członkami pierwotnej gromady, przy właściwym człowiekowi instynkcie społecznym, zmieniała powoli stadne życie pierwotnego człowieka na życie uspołecznionej gromady. Mowa to była jednym z najważniejszych czynników szybkiego od tej chwili postępu cywilizacji ludzkiej; ona dotychczas pozostaje najmocniejszą więzią wielkich grup społecznych—narodów. Jest więc rzeczą naturalną i zupełnie słuszną z punktu widzenia teoretycznego, społecznego jak i praktycznego, że język ojczysty stanowi jeden z głównych przedmiotów w wykształceniu indywidualnym i społecznym człowieka.

Jest to jednak tylko jedna strona rozwoju kultury ludzkiej. W swym pochodzie cywilizacyjnym człowiek, nawet mową obdarzony, powoli posuwałby się, gdyby w jego ciężkim położeniu wśród trudnych warunków surowej przyrody nie przyszło na pomoc narzędzie. Ono pozwoliło człowiekowi niecić ogień, którym następnie posiłkował się znowu jako narzędziem. Wynalazek ten ludzkość ubrała w legendy: wynalazca—to półbóg Prometeusz.

Narzędzie, powoli i z wielkim mozołem doskonalone i coraz wprawniej używane, ułatwiało człowiekowi życie wśród ciężkich warunków pierwotnej kultury. Człowiek, uzbrojony w swe pierwotne narzędzie, zdobywał nowe materjały surowe, co dodawało mu bodźca, by je w dalszym ciągu doskonalić. Tak ulepszały się powoli środki pracy, rosły wymagania, wzrastał dobrobyt, zbogacał się zasób umysłowy człowieka, rozwijał się język, podnosiła się cała kultura. Jeżeli więc poznajemy język i uczymy dzieci nim się posługiwać, to niemniej słuszną rzeczą byłoby poznać narzędzie i najważniejsze materjały surowe, pokazać dzieciom historję rozwoju tego rodzaju środków zdobywania i podnoszenia kultury, wskazać rolę, jaką obecnie odgrywa w życiu człowieka narzędzie. Być może jednak, że tego rodzaju nauka byłaby przeciwną naturze dziecka, że jego rozwój idzie zupełnie innemi drogami? Idąc za przykładem Froebla, który na podstawie swych obserwacji nad zabawami dziecięcemi dał metody początkowego nauczania kształtów i uspołeczniania małych dzieci, postarajmy się zobaczyć, jakie miejsce zajmuje narzędzie wśród szeregu zabaw dziecięcych.

* *
*

Od bardzo wczesnych dni swego życia dziecko zaczyna zaznajamiać się z dźwiękami. W drugim miesiącu już na nie reaguje i wkrótce potym, w gaworzeniu, zupełnie samorzutnie z początku się ujawniającym, można dopatrzyć się usiłowania powtarzania dźwięków zapożyczanych od otoczenia. Są to pierwsze próby naśladownictwa dźwiękowo-ruchowego. Powoli zjawiają się pierwsze wyrazy członkowane, pod które

dziecko podkłada treść bardzo rozmaitą, i szybkość rozwoju mowy nie idzie w parze z szybkością, z jaką dziecko poznaje swoje otoczenie. Pierwszemi wyrazami dziecko posługuje się chwiejnie i niezawsze trafnie. Jednych wyrazów zapomina, inne przybywają: znaczenie ich szybko się zmienia. Z biegiem czasu mowa staje się pewniejszą i obfitszą; zanika gestykulacja, odgrywająca ważną pomocniczą rolę w początkowej mowie dziecka. Szybkość rozwoju mowy ulega pewnemu zredukowaniu podczas trudnego ząbkowania i początków samodzielnego chodzenia, które często przypadają razem. W trzecim i czwartym roku życia dziecka z ust jego wylewają się już potoki słów; dziecko jakby się lubowało w przezwyciężanych jeszcze ostatnich trudnościach i wielokrotnie powtarza nowe wyrazy, w bardzo szybkim tempie wówczas przybywające. Śpiew dziecka w pierwszym roku bardzo prosty i monotonny, zamienia się w kilkutonowy: dziecko chwyta prostą melodję i zdolne jest do jej powtórzenia. Lecz przychodzą nowe wyobrażenia i pojęcia, dziecko zaznajamia się z celowością tych lub innych przedmiotów domowego użytku, zaczyna się interesować ich wytwarzaniem, pyta dlaczego jest tak a nie inaczej, skąd się bierze to lub owo. Zaczyna wreszcie próbować własnych sił twórczych.

Nadchodzi czas, upragniony przez matki i piastunki, kiedy dziecko, dość wprawnie już chodząc, zaczyna się bawić samo. Pierwsze jego zabawy—to bezpośrednie odtwarzanie czynności otoczenia: dziecko zaczyna się posługiwać zabawkami, których pierwowzorem są narzędzia, używane przez starszych. Blaszana kuchenka z rondelkami, wózek z papierowym konikiem, foremki do babek z piasku — to główny warsztat zabaw dziecięcych.

A cóż za rozkosz, gdy uda się ściągnąć prawdziwy nóż i pokrajać nim miękisz chleba. Dzieci w tym wieku chętnie spełniają drobne polecenia: pozwala to im wchodzić w zawsze dla nich ponętną rolę starszych. Z biegiem czasu, jak zbogaca się materjał językowy, tak też komplikują się i narzędzia zabaw. Do ich szeregu przybywa lalka. W zabawach z nią uzewnętrznia się całe życie fizyczne i psychiczne dziecka i jego otoczenia; odgrywają całe dramaty, które dziecko w swej fantazji przenosi ze swego życia na lalkę; wylewa się cały szereg uczuć rodzinnych i społecznych. Rzetelna praca ujawnia się w opiece nad nią: mycie, pielęgnowanie, ustawianie dla niej domu, pranie, prasowanie, a później obszywanie są to tematy, którym dziecko w pewnych chwilach oddaje się całą duszą. Tak zwane pomaganie starszym jest także godną uwagi częścią składową dość już skomplikowanego życia dziecka. Coraz większą ilością narzędzi dziecko posługuje się w szeregu czynności, nazywanych czasem pogardliwie, czasem z uśmiechem rodzicielskiej miłości, ogólnym mianem zabawy. W wieku pacholęcym u chłopców—scyzoryk, u dziewcząt—igła, a u obojga—nożyczki są przedmiotem stałego pożądania. W domach muzykalnych, gdzie ktoś ze starszych gra, przy rozwijającym się organie słuchu, powstają chęci posiadania instrumentu muzycznego: dzieci często marzą o małym pjaninie. Dzieci wiejskie zadowalają się kozikiem i fujarką, przez siebie z wikliny ukręconą.

W wieku, o którym mowa, dzieciom sprawia zadowolenie już samo posługiwanie się tym lub owym narzędziem. Chodzi tu bardziej o samą czynność wytwarzania; projekt wykonania łódki z kory sosnowej, czy wiatraka ze starych gontów jest zawsze w tym okresie mglisty, plan w toku pracy wielokrotnie się

zmienia; często powstaje nie ten przedmiot, którego wykonanie było zamierzonym. Sam rezultat pracy jeszcze dziecka nie zajmuje: dzieło w najlepszym razie oddaje się młodszemu rodzeństwu a częściej—poprostu zapomina się o nim w bardzo krótkim czasie.

Mija jeszcze lat kilka, i rola narzędzia w życiu młodzieńca podlega gruntownym i ostatecznym już zmianom. Główną rolę w wytwarzaniu zaczyna odgrywać cel wykonania tego lub innego przedmiotu. O pomysły w tym kierunku nietrudno: roi się od nich w głowach chłopców, a często i dziewcząt. Ich charakter zależy zresztą od kierunku, w jakim się dziecko rozwija. Uczniowie szkół średnich często zwracają się do swych nauczycieli z zapytaniami: jak zrobić galwanometr, cewkę indukcyjną, jak skonstruować telegraf bez drutu; młodsi — budują fontanny i pompy, przeprowadzają wodociągi. Młodzieży wiejskiej sprawia przyjemność osobiste wykonanie jakiegoś przedmiotu do gospodarstwa. Młodzi robotnicy często pracują nad udoskonaleniem rozmaitych gałęzi swego fachu, a zdolniejsi i wytrwalsi z pośród nich stają się głośnemi wynalazcami. Oczywiście, że we wszystkich tych przypadkach materjał i narzędzia są dobierane i przystosowywane do celu, który ma być osiągnięty. Powodzenie w zamierzonej pracy zależy z jednej strony od sumy nabytych uprzednio wiadomości, z drugiej — od sprawności w używaniu narzędzi. Dziecko staje się już teraz domowym majstrem; jego praca przekształca się w pracę dorosłego człowieka.

Tak rozwija się i znajduje dla siebie ujście instynkt pracy. Należy tu zauważyć, że potrzeba pracy jest tak konieczna i tak powszechna, że zdaje się być fizjologicznie związana z organizmem człowieka. Skazani na przymusowe zamknięcie, bez względu na wiek

i charakter swego poprzedniego zajęcia, wynajdują sobie pracę sami: lepią z chleba, plotą sznurki, piorą, zamiatają podwórze i ulicę; w końcu dochodzi do tego, że sami proszą o przeniesienie do warsztatów i wyznaczenie im tak zwanych robót ciężkich. Pracują na swój sposób nawet pacjenci w domach dla obłąkanych. Jednego tylko człowiek nie znosi w swej działalności: to pracy bez celu. System karny praktykowany w więzieniach angielskich, a polegający na ciężkiej a bezcelowej pracy, jak np. napełnianie wodą dziurawej beczki, albo kopanie i zasypywanie rowu ciagle w tym samym miejscu, i t. d. działa na więźniów straszliwie. Wkrótce przestają o czymbądź myśleć, mięśnie ich rozluźniają się, w bardzo szybkim czasie słabnie sprawność ich pracy, stają się leniwie pracującemi maszynami; tylko w marzeniach sennych przypominają sobie swą pracę produkcyjną na wolności; jak gdyby na chwilę odświeżeni, znowu pracują nieco intensywniej i znowu powoli zamierają.

Musimy tu zauważyć, że dziecko również nie wykonywa ruchów bezcelowych; wszystkie prawie są zupełnie świadomie skierowane ku pewnym określonym celom: raz jest to przestawianie krzesełka, by na nim usiąść w pobliżu kogoś określonego, to mycie zabawek—garnuszków, by w nich na blaszanej kuchence ugotować fikcyjny obiad, to znowu szycie sukienki dla lalki i t. p. Bezsprzecznie, są i takie ruchy, w których trudno dopatrzyć się jakiegobądź celu jak np. w bieganiu, skakaniu i t. d., te jednak są krótkotrwałe, a będąc pozbawionemi odpowiednich wyobrażeń kierowniczych, męczą przy dłuższym wykonywaniu. Mogą one z łatwością być wytłumaczone koniecznością wyładowania energji, w tej chwili w nadmiarze nagromadzonej. Jeżeli kazać dziecku biegać bez zabawy w chwili, gdy tego nadmiaru energji nie-

ma, to posłuszne rozkazowi będzie ono wykonywało ten ruch jednostajny bez najmniejszego zapału; po chwili siądzie znudzone, lecz nie zmęczone. To samo się ma z wielokrotnym przepisywaniem błędów; dla dzieci myślących jest to plagą, praca tego rodzaju jest wykonywana bezmyślnie i bez oczekiwanych rezultatów. Niema więc zdrowego dziecka leniwego w powszednim tego słowa znaczeniu, niema człowieka normalnego, lubującego się w bezczynności.

Tę własność człowieka Vexblen, Loeb i Morgan podnoszą do godności instynktu. Oczywiście, że jest on niezmiernie ważną częścią składową tak złożonych instynktów, jak zachowanie gatunku i zachowanie indywiduum. Jest tedy rzeczą jasną, jak doniosłym jest jego kształcenie u dzieci i dorosłych, jak wiele możemy sobie obiecywać, kierując na właściwe tory olbrzymią energję potencjalną dziecka, tkwiącą w nim jako instynkt pracy.

Dotychczas mało zajmowano się tą stroną wychowania i kształcenia. Zarówno teorje tej doktryny jak i jej zastosowanie leżały odłogiem. Pierwszy impuls w tym kierunku, zdaje się bezwiedny, dał Froebel, zakładając ogródki dziecięce i dając piłkę i klocki w ręce dzieci i wychowawczyń. [1]) Narody skandynawskie na tle darów Froebla rozwinęły slöjd. Larrson, uczeń szkoły w Naas, przeniósł slöjd do Ameryki, gdzie jego współpracownicy i uczniowie dotychczas jeszcze pracują nad przystosowaniem szwedzkich me-

---

[1]) Niektóre myśli w dziele „Jak Gertruda uczy swoje dzieci“ każą przypuszczać, że już Pestallozi'emu nie była obcą myśl używania tego rodzaju środków pedagogicznych, np.: „...wszelkie nauczanie prawdziwie kształci tylko wtedy, gdy opiera się na tym, co wydobywamy z dzieci i co same wytwarzają własną pracą i zachodem.“ (przekł. polski p. Osterloffa, str. 13).

tod nauczania robót ręcznych z jednej strony do warunków nowego kraju, z drugiej — do umysłu i rąk starszych dzieci. Ze Stanów Zjednoczonych metody nauczania robót ręcznych przeniosły się do Anglji i na ląd Europy Zachodniej zwłaszcza do Francji, Belgji i Niemiec i tam w dalszym ciągu idzie praca nad rozwojem i udoskonaleniem tych metod.

* * *

Umiejętne nauczanie robót ręcznych może mieć wpływ nadzwyczajnie doniosły na charakter i rozwój umysłowy dziecka. Postarajmy się go zanalizować, korzystając z uwag takich praktyków, jak Kerschensteiner, Hildebrandt, Pabst i kilku innych, w literaturze naszego przedmiotu mniej znanych, lub nawet ze swoich własnych, spostrzeżeń jakie mi się nastręczyły przy mojej szczupłej praktyce.

Powszechnym być zdaje się obecnie życzenie, by jak najmocniej był zadzierżgnięty węzeł wspólnej pracy nauczyciela i uczniów. Domagają się tego zarówno publicystyka jak i prasa fachowa; literatura piękna, w swych marzeniach przedstawiając nauczyciela idealnego, nie opuszcza również tego warunku. Życzenie niezmiernie zaszczytne dla wychowawcy i nauczyciela. Bo proszę sobie wyobrazić: czy może być bardziej pochlebna i zaszczytna praca od tej, która polega na przelewaniu i wpajaniu w uczniów wszystkiego, co się w sobie samym za najbardziej wzniosłe i najbardziej szczytne uważa? Jeżeli więc ma się do czynienia z nauczycielem, mającym dużo do udzielenia ze swej skarbnicy duchowej i który we wspólnej pracy z uczniami potrafi to zrobić dyskretnie, w sposób naturalny i konieczny, ale zarazem bez tyranji i przy-

musu, to w takim razie jak najbardziej jest uprawnione życzenie, by praca nauczyciela była związana w sposób możliwie ścisły z pracą uczniów: nie powinna być w stanie jedna obejść się bez drugiej.

Nauka robót ręcznych nadaje się do tego celu może więcej, niż jakibądź inny przedmiot szkolny. Nauczyciel musi pokazywać, kontrolować i sprawdzać każdy niemal ruch ucznia; uczeń nie może kroku zrobić bez nauczyciela, zwłaszcza w początkach swej praktyki. Dopiero później staje się bardziej samodzielnym a ostatni przedmiot wykonywa według swej własnej konstrukcji podług tematu ogólnikowo podanego przez nauczyciela i pod kontrolą tylko ostatecznego wyniku swej pracy.

Uczeń, w ciągu kilku lat pracując ręcznie, zmuszony jest stosować w swojej pracy rzemieślniczej duży zasób wiadomości nabytych teoretycznie. Poniżej przedstawię program, wzorowany na amerykańskiej i angielskiej szkole zręczności i pracy, które nieznacznie tylko zmieniłem, chcąc przystosować go do warunków naszego kraju; według programu tego uczniowie mają stosować dość dużo wiadomości z kursu przyrodoznawstwa 1, 2 i 3 kl. szkoły średniej, elementy gieometrji, w końcu dość duży zasób wiadomości z fizyki i chemji. W toku swych zajęć uczniowie spostrzegają, że praca ręczna nie jest tak łatwa, jak na pierwszy rzut oka mogłoby się to wydawać, a korzystając z wykonanych przez siebie przedmiotów, odczuwają jej użyteczność. Wszystkie te okoliczności zmuszają uczniów do nabierania szacunku dla pracy rzemieślniczej swojej i innych; stąd łatwo przejść do cenienia pracy wogóle. Samo przez się wydaje mi się to wysoce dodatnim skutkiem szkoły pracy [1]).

[1]) Patrz: Roman Zawiliński: „Nowe prądy w szkole średniej.“ Kraków 1913.

Rozmaite warunki społeczne i ekonomiczne uczyniły pracę przekleństwem rodu ludzkiego. Tu potrafimy nietylko nauczyć przyszłych obywateli szanować ją i cenić, ale przywrócić jej stanowisko, jakie zajmowała w okresie narodzin ludzkości i jakie obecnie zajmuje chyba tylko we wczesnym dzieciństwie człowieka. Pod tym względem zgodni będziemy z duchem czasu: szybkie demokratyzowanie się społeczeństw obecnych i wysuwanie się warstw pracujących na plan pierwszy w życiu społecznym narodów zachodnich zdaje się być dostatecznym argumentem, by zdemokratyzować charakter zajęć szkolnych. Wiem, że nie przyjdzie to łatwo: wszak szkoła jest instytucją społeczną, do której reformy przenikają trudniej, niż do wszelkich innych; prędzej się wprowadza monopol wódczany lub nowy podatek, niż otwiera wyższy zakład naukowy lub choćby nawet seminarjum nauczycielskie. A ileż to potrzeba wysiłków i zachodu, by nowa gałąź wiedzy zyskała sobie prawo obywatelstwa w uniwersytecie w postaci specjalnej katedry! A jednak nie przestanę twierdzić, że dla podniesienia powagi i należytego uznania dla pracy swej własnej i swych współobywateli wprowadzenie pracy ręcznej do szkoły elementarnej i średniej, jeżeli nie jest konieczne, to przynajmniej bardzo pożyteczne.

I co za bogactwo uczuć można obudzić w dzieciach korzystając z ich zajęć rzemieślniczych! Można zwracać im uwagę, a zresztą i sama przez się musi się wyrobić taka opinja, że praca tego rodzaju jest również pracą społeczną: każdy człowiek wytwarza część dobra społecznego i to tym cenniejszego, im staranniej i dokładniej pracuje. Dzieląc znowu dzieci na grupy i każdej z nich dając do wytwarzania części składowe jakiejś większej całości, można naocznie im pokazać znakomitą wyższość pracy skoordynowanej

nad indywidualną. Zobaczmy to na przykładzie, jaki miałem w swej własnej praktyce. Wszystkie dzieci zrobiły po jednej formie do wyrobu cegieł, wszystkie gasiły wapno przez siebie wypalone z marmuru, robiły z niego zaprawę wapienną i w końcu posługując się małemi kielniami i pjonem, stawiały mur. Zbrakło nam przedewszystkim cegieł; wapno też było na wyczerpaniu. Podzieliłem wobec tego dzieci na kilka grup po kilkoro w każdej; każda grupa miała wyznaczoną sobie pracę. Budowa muru szła znacznie szybciej: była zachowana ciągłość pracy, nie było przerw, powodowanych brakiem materjałów. W kilka dni potym zauważyłem, jak te same dzieci, budując na podwórzu szkolnym fortecę z piasku, podzielone były na dwie grupy: jedne znosiły piasek, inne formowały trzy ściany czworoboku prostokątnego; czwartą miał być parkan. Małym łobuzom przewodniczył największy urwis, posiadający duży talent organizacyjny. I pomyślałem sobie wtenczas, że dusza dziecka jest plastyczna, jak glina rzeźbiarska. Nie trzeba być wcale artystą; wystarczy być rzemieślnikiem, jakotako znającym swój fach, by wzorując się na arcydziełach sztuki lub natury, móc dawać kopje również nie pozbawione artystycznej wartości.

To jeszcze nie wszystko! Uderza w oczy rozwój samodzielności i rzutkości u dzieci, które przeszły kilkuletni kurs robót ręcznych. Zajęcia tego rodzaju przyzwyczajają ucznia do posiłkowania się całym szeregiem narzędzi i do umiejętnego zastosowywania ich w zależności od materjału i zamierzonego celu. Podczas takich robót rzemieślniczych wytwarza się nałóg wcielania w życie swych pomysłów. Ze szkoły nie wychodzi młodzieniec obarczony przytłaczającą ilością wiadomości, a od czasu do czasu na skrzydłach fantazji bujający w dziedzinie nieziszczalnych projektów,

lecz człowiek rzutki, umiejący swe pomysły zrealizować, wcielić w czyn. Jeżeli pierwszy po dłuższych lub krótszych borykaniach się z niezadowalającemi go warunkami życia czuje się złamanym i rozgoryczonym, drugi raczej stara się okoliczności wśród których żyje, na swoją modłę urabiać; tamten jest niewolnikiem życia, ten—jego panem. Taką rzutkość i ufność w swe siły ze szczególnym naciskiem podnoszą niektórzy praktycy francuscy i angielscy. [1])

W pracach ręcznych, najbardziej nawet początkowych, każdy przedmiot musi być wykonany zupełnie dokładnie; jest to najgłówniejszy bodaj postulat ich metodyki. Wyrabia to spostrzegawczość w zakresie zależności między wymiarami brył gieometrycznych. Już po niewielkiej praktyce dziecko nawet dziesięcioletnie potrafi zauważyć dość subtelne różnice między kątem prostym a ostrym lub rozwartym, niewiele od tamtego się różniącym. Podobnież mała nieharmonijność, nieproporcjonalność lub nierówność linji, nie przenosząca często kilku milimetrów na trzydzieści i więcej centymetrów w pewnych przypadkach może już razić młodego pracownika; jeżeli odrazu tego nie widzi, to najprostsze narzędzie wykryje mu błąd z zupełną pewnością. Ale po to, by według pewnych wymiarów, podanych przez nauczyciela, móc wykonać żądany przedmiot, a zwłaszcza trochę bardziej złożony, np. pudełko tekturowe lub konsolkę drewnianą, trzeba mieć rękę już ułożoną do pracy, trzeba mieć pewność i stanowczość ruchu. Oczywiście, że jedno i drugie, to jest wyrobienie oka i ręki, nie nabywa się odrazu. Dochodzi się do tego powoli, po długiej i bardzo systematycznej praktyce. Nie trzeba dowo-

---

[1]) Patrz np. Omer Buyse. Méthodes américaines d'éducation générale et technique. H. Dunod et E. Pinard, Paris, 1909.

dzić, że jest to rzecz niezmiernie ważna w ogólnym wykształceniu elementarnym i średnim. Jest ona podwójnie ważna w wykształceniu ogólno-technicznym, które według pewnych programów zachodnio-europejskich ma być obowiązkowym dla wszystkich kształcących się w rzemiośle i technice i ma poprzedzać wykształcenie specjalne.

Niemiecka literatura naszego przedmiotu na pierwszy plan wysuwa cały szereg specjalnego gatunku korzyści praktycznych, jakie można osiągnąć za pomocą tej metody wychowawczo-pedagogicznej. Obowiązek nakazuje mi podać te przynajmniej, nad któremi dyskusja wobec ich oczywistości zdaje się być wyłączona; ocenę innych pozostawiam sobie na przyszłość: wywołać one mogą dyskusję nawet w kołach specjalistów—wśród nauczycieli, prowadzących roboty ręczne.

Zwraca więc ona uwagę na zachodzącą obecnie zmianę stusunków społecznych. Coraz częściej się zdarza, że niefachowcy muszą wydawać sądy i opinje w kwestjach dla siebie mniej lub więcej obcych. Adwokat, prowadzący sprawę przeciwko zarządowi fabryki o odszkodowanie za kalectwo przy pracy, czy też stający w sądzie z ramienia miasta, by zażądać od fabryki zaprowadzenia bardziej sanitarnych warunków, uniemożliwiających zanieczyszczanie powietrza lub wody w rzece, łatwiej będzie mógł się orjentować w zawiłych często okolicznościach sprawy, jeżeli choć trochę będzie obznajmiony z zasadami jakiegobądź rzemiosła i warunkami jego pracy. Sędziowie, te same wiadomości posiadający, wydadzą wyrok bardziej bezstronny i potrafią go bardziej rzeczowo uzasadnić; członkowie parlamentu, zarządów miejskich i gminnych są w takim samym położeniu, gdy wypada im głosować nad budżetem, decydować przeprowadzenie

reform i urządzeń sanitarnych, przyjmować dostawy, zabierać głos w coraz bardziej palącej kwestji rękodzielników i robotników fabrycznych. Wszystko to są kwestje społeczne pierwszorzędnej wagi, a do stanowienia o nich może być powołany każdy.

Przytym uczeń w trakcie robót szkolnych poznaje własności materjałów surowych, przez siebie używanych i uczy się odróżniać robotę dokładną i mocną od tandetnej. W praktyce późniejszego swego życia nie omieszka z tych wiadomości skorzystać. Człowiek, który przerobił najelementarniejszy kurs stolarki, przy kupowaniu mebli będzie uważnie wybierał ładny materjał i solidną robotę. Podnosi się w ten sposób skala wymagań, stawianych przez publiczność przemysłowi krajowemu, co oczywiście może wpłynąć tylko dodatnio na jego rozwój.

Nastręcza mi się tutaj jeszcze jedna uwaga, specjalnie do nas, Polaków, zwrócona. My nie umiemy pracować, choć nie można znowu się skarżyć, żebyśmy byli leniwi. Pracujemy nocami, wobec czego późno wstajemy; pracujemy w ciągu dni świątecznych, normalnie przeznaczonych na odpoczynek, a potym jesteśmy zmęczeni, i praca posuwa się wolno. Rozpoczynamy kilka prac odrazu, a dobrze jeżeli jedną doprowadzamy do końca; gubimy się w szczegółach, a całość często szwankuje, brak nam planu pracy. Pracujemy dużo, a wytwarzamy mało. Zasadniczo różnimy się pod tym względem od narodów zachodnich; tam naszą pracę nazwano urągliwym „polnische Wirtschaft.“

Stawianie w szkole na każdym kroku pewnych wymagań, tyczących się dokładności w wykonywaniu, ścisłych terminów oddania wykonanej pracy jest może nie jedyną, ale w każdym razie doskonałą szkołą nauczania pracy, i to tym lepszą, że nie nużącą. Sama

praca powinna być jak najstaranniej do wieku i sił ucznia zastosowana; rezultaty swej pracy uczeń otrzymuje szybko i bezpośrednio je widzi; coraz to nowy przedmiot dla niego samego lub jego otoczenia użyteczny przybywa do kolekcji ucznia; trudność w wykonywaniu prac wzrasta bardzo regularnie, nigdy nie przekraczając sił pracownika. Wszystko to wpływa na dobre samopoczucie fizyczne, na stan radosny przy pracy, na jej intensywność.

* *
*

Wypadałoby mi teraz, na podstawie tych uwag natury teoretycznej, dać program zajęć ręcznych i wskazać ich metodę, t. j. sposób ich prowadzenia. Rzecz to niezmiernie trudna wobec zupełnego prawie braku praktyki u nas pod tym względem. Postaram się więc dać projekt tego programu tylko w najogólniejszych zarysach; program definitywny niech da całe grono ludzi, przez dłuższy czas prowądzących tego rodzaju zajęcia. Co się zaś tyczy innych kwestji metodycznych, to ograniczę się tylko do wskazania pewnych błędów, dostrzeżonych tu i ówdzie w praktyce i w literaturze.

W szkole średniej, w pierwszych latach nauczania, pogadanki o rzeczach, przyrodoznawstwo, gieografja i częściowo rysunek najbardziej się nadają do połączenia z robotami ręcznemi. W klasie *wstępnej* i *pierwszej* należałoby do pracy ręcznej dobierać tematy takie, jak forma do cegieł z poprzednim wyrysowaniem dokładnego jej planu, formowanie cegły, jej suszenie i wypalanie. Dalej wypalanie wapna z marmuru lub kredy, jego gaszenie i zastosowanie do zaprawy wapiennej; korzystając z tych materjałów moż-

na budować domki. Drugim cyklem robót w tym samym roku byłoby wypalanie gipsu, mielenie go i odlewanie figur lub płaskorzeźb. Dalej wytapianie metali z rud w misce giserskiej, użytkowanie niektórych z nich w formie np. lutowania za pomocą kolby o krótkiej rękojeści, przeprowadzanie wodociągu z rur ołowianych, mogą również być tematami zupełnie odpowiedniemi. Młodszym można dawać tematy połączone z pogadankami, w rodzaju tych, jak z kartofla otrzymać krochmal, z buraka — cukier, ze zboża — mąkę i chleb; za pomocą kory dębowej wygarbować skórę, ze słoniny, z węgla otrzymać gaz oświetlający, zrobić zapałkę i t. p. Oprócz tego w klasie pierwszej i *drugiej* należałoby zwiększyć ilość godzin rysunków przynajmniej o jedną i część lekcji poświęcić lepieniu z gliny i plastuliny. Lepienie konturów, gór i rzek na lekcjach gieografji znakomicie ułatwiłoby uczenie się tego przedmiotu i dawałoby pojęcie o stosunkowym wymiarze części powierzchni ziemskiej w sposób bardziej dokładny i bezpośredni, niż to można osiągnąć tylko pokazywaniem mapy.

Począwszy od klasy *trzeciej*, kiedy siły dzieci już wzrosły, można zupełnie śmiało zacząć roboty tekturowe. Czytelnicy mogli zauważyć, jak powoli i systematycznie wzrastają i komplikują się trudności w szeregu prac poszczególnych. Dzieci zdobywają tutaj elementarne wiadomości z gieometrji, między innemi wykreślanie wieloboków regularnych. Należy tutaj korzystać ze sposobności i uczyć zdobnictwa i doboru kolorów; przy zdobieniu można rozwijać tematy rysunkowe, zaczerpnięte albo z rozmaitych stylów, albo też opierać się na wzorach zdobnictwa ludowego podhalańskiego czy krakowskiego lub łowickiego.

Uczniowie klasy *czwartej*, zwłaszcza po przerobieniu kursu robót tekturowych, mogą już stanąć do sto-

larki. Robota ta jest ciężka, wymaga większej sprawności ręki i wszystkie mięśnie ciała zmusza do gimnastyki. Tu znowu można stosować zdobnictwo snycerskie. Na przejście normalnego kursu stolarstwa potrzeba około dwuch lat, po dwie do trzech godzin tygodniowo.

Teraz już uczniowie mogą przystąpić do prac o wiele trudniejszych, wymagających dużej zręczności, do robót w metalu. Kurs jest to niewielki i dość szybko, bo w ciągu niespełna roku, może być całkowicie wykonany przez uczniów, którzy mają już praktykę nabytą w poprzednich kursach. Kucie i łączenie poszczególnych części żelaza rozmaitego kształtu będzie tu głównym tematem do zadań. I w tym zakresie prac ręcznych rysunek jako kompozycja zdobnicza powinien odgrywać rolę bardzo poważną.

Gdy tak przygotowani uczniowie zaczną się uczyć fizyki, to nie będą już stawiali swego nauczyciela w kłopotliwe często położenie pytając go, jak skonstruować cewkę indukcyjną lub zbudować telegraf. Jestem pewien, że sami będą budowali przyrządy fizyczne bez żadnego nawet impulsu zewnętrznego. Można będzie znowuż i tę tendencję chłopców ująć w pewne karby, urządzając im ćwiczenia fizyczne, połączone z konstruowaniem przyrządów pod kierownictwem znającego się na tym nauczyciela fizyki. Nie jest to pomysł zupełnie nowy: na Zachodzie zaczyna się już o tym tu i ówdzie mówić, a miejscami nawet realizować w formie prób.

Nie mogę się tu ustrzec, by nie wskazać z góry pewnych błędów, jakie się właśnie popełnia przy zapoczątkowywaniu robót ręcznych; jest rzeczą możliwą, że będą one miały miejsce i u nas. Jednym z nich jest powierzanie prowadzenia robót majstrom-rzemieślnikom. Przypuśćmy najlepszy przypadek, że majster

ani na jotę nie będzie w swym fachu fuszerem, a to jest rzeczą rzadką; mimo to nauczyciel taki nie będzie w stanie zdawać sobie sprawy z wartości pedagogicznej swej pracy; pod względem wykształcenia teoretycznego stojąc często niżej od swych uczniów, nie będzie mógł im wyjaśnić w sposób dostateczny wielu kwestji, nastręczających się przy pracy. Nie potrafi ocenić błędów błahych i poważnych, nie będzie odróżniał niedbalstwa w pracy od nieumiejętności i niezaradności. Powaga nauczyciela będzie szwankowała na każdym kroku; a jeżeli przyłączy się jeszcze z jego strony najmniejszy brak taktu, to uczniowie zaczną się od lekcji uchylać, a w końcu może dojść do otwartego bojkotu nauczyciela i lekcji; zmuszeni przez zwierzchność szkolną, będą co najwyżej tolerowali swoje zajęcia. W takich warunkach zasadniczy cel robót ręcznych już został stracony.

Dość często, zwłaszcza w Rosji (tam roboty ręczne znajdują już miejscami prawo obywatelstwa w szkole ogólno-kształcącej), popełniany bywa inny błąd, do pewnego stopnia związany z pierwszym. By pokryć koszty prowadzenia robót, tu i ówdzie jest zwyczaj sprzedawania przedmiotów, wykonanych przez uczniów. Błąd tym niebezpieczniejszy, że napozór niewinny, powoli i niepostrzeżenie przedostający się do szkoły, a mający pozory praktycznego prowadzenia rzeczy, może w niej trwale pozostać. Zwyczaj ten uzależnia pracę uczniów od rynku zbytu i wywiera presję na nauczyciela, by dając tematy, kierował się nie względami pedagogicznemi, lecz łatwością, z jaką można je będzie sprzedać. Może w końcu dojść do tego, że warsztat szkolny zmieni się w fabrykę, gdzie małoletni robotnicy prymitywnemi środkami będą wykonywali ciągle te same lub podobne przedmioty. W takich warunkach możnaby mówić nie o pożytku

lecz o szkodliwości robót ręcznych; trwonienie czasu byłoby tu złem jeszcze jednym z najmniejszych.

Takie są cele nauczania robót ręcznych w szkole ogólno-kształcącej. Może przedstawiłem je w tym krótkim szkicu zanadto pobieżnie i bez tego pietyzmu, jaki się należy każdej metodzie pedagogicznej, każdemu systemowi filozoficznemu, każdemu zresztą wytworowi myśli ludzkiej. Takie też niebezpieczeństwa stoją na drodze naszej teorji. Niech je szczęśliwie u nas omija.

Literatura.

Literatura cudzoziemska, poświęcona naszej kwestji, jest już bardzo obfita. Są nawet pisma specjalne, temu kierunkowi poświęcone. Na pierwszym miejscu postawiłbym dużą książkę p. Omer Buyse, dyrektora wyższej szkoły przemysłowej w Charleroi (Belgja), p. t. „Méthodes américaines de l'éducation générale et téchnique. Str. 761. Paris. H. Dunod et E. Pinard. 1909 r., wyd. 2. Zdaje się, jest już wydanie trzecie. Książka napisana przez kilkoletniego badacza szkolnictwa amerykańskiego na miejscu, zawiera dużo niezmiernie ciekawego materjału; nie jest on wprawdzie systematycznie zgrupowany ani też krytycznie oceniony: o to zresztą autorowi nie chodziło; mimo to jednak czytelnikowi tej książki z konieczności narzucają się pomysły, by i w naszych szkołach zastosować te lub inne zajęcia z zakresu robót ręcznych; często są tu poruszane kwestje teoretyczne, z naszym przedmiotem związane. Przy końcu każdego większego rozdziału podana jest obfita literatura amerykańska.

Kerschensteiner. Begriff der Arbeitsschule. Leipzig. B. Teubner. Jest to zbiorek bardzo trafnych uwag, poprzednio drukowanych jako wstępy do rozmaitych książek, lub jako ich oceny, a obecnie przerobionych w dość systematyczną i ładną całość.

Gansberg. Demokratische Pädagogik. Leipzig, 1911.

Aus der Praxis der Arbeitsschule. Wydawnictwo zbiorowe pod redakcją A. Pabsta, Leipzig A. W. Zickfeld, 1912, str. VII+436. Treść: I. Teoretyczne uzasadnienie (robót ręcznych). 2. Nauczanie elementarne. 3. Rachunek. 4. Nauka o przestrzeni. 5. Rysunek. 6. Nauka o ziemi (początki gieografji). 7. Biologja. 8. Przyrodoznawstwo. 9. Chemja i mineralogja. Zbiór cennych roz-

praw i bardzo praktycznych uwag metodycznych. Nauczyciel ciągle powinien pamiętać, by uczniowie na lekcji pracowali: ani chwili nie wolno im próżnować; w przeciwnym razie nauczyciel sam w swych uczniach wyrabia nałogowe próżniactwo. Oczywiście, że fizyczne przymuszanie ani krzyk nauczyciela pracowitości w dzieciach nie wyrobią. Dużo ładnych metod znajdzie czytelnik w tej książce.

Pismo „Die Arbietsschule“ (miesięcznik), obecnie 28 rok wydawnictwa. Ciągle świeże rozprawy, tyczące się wypracowania programu, metodyki, techniki prowadzenia, w końcu zastosowania robót ręcznych. Ładne i tanie pismo; jest ono organem Niemieckiego Związku szerzenia robót ręcznych i rzemieślniczych. Po polsku: większy artykuł w „Wychowaniu w domu i szkole“ p. Hofmana i kilka innych porozrzucanych w rozmaitych pismach pedagogicznych (np. w „Muzeum“).

W. Malinowski.

Szkoła „idealna“

podała

J. Kołudzka.

Spojrzawszy na tytuł, czytelnik oczekiwać będzie zapewne rozprawy na temat, jaką szkoła być powinna, by odpowiadała ideałowi pedagogji, albo spodziewa się, że autor pokaże jakąś wizję szkoły — utopję. Ani jedno ani drugie go nie czeka, lecz opis szkoły rzeczywistej, istniejącej już około trzech lat, której mimo to nie waham się nazwać idealną, zarówno z powodu wyjątkowych warunków, w jakich pozostaje, jak i dlatego, że zbliżyła się chyba najbardziej do ideału szkoły i wprowadziła w życie to, o czym się często jak o niedościgłym marzeniu mówi.

Pragnę zapoznać czytelnika o tyle, o ile na to ramy krótkiego artykułu pozwolą, z zakładem naukowym na wsi p. Pawła Geheeb'a z t. zw. Odenwaldschule. Miałam sposobność spędzić tam cały dzień, lecz przedtym znałam poniekąd historję działalności kierownika i jego „przekonania pedagogiczne“. Mimo to rzeczywistość przeszła moje oczekiwanie. Zapewne mało podobnych zakładów poważyło się na tak zuchwałe pod niejednym względem eksperymenty, jak szkoła p. Geheeb'a. Ma on przedewszystkim trwałe podstawy materjalne i, nie potrzebując się troszczyć

o byt i przyszłość szkoły pod tym względem, może całą swą energję, wszystkie siły i niepospolitą inteligiencję skierować ku pomnożeniu dobrobytu moralnego i umysłowego swych współpracowników. Mówię „współpracowników“ bo *wszyscy* w jego zakładzie, jak później zobaczymy, zarówno nauczyciele, jak uczniowie, jak rodzice ich są współpracownikami i obywatelami tego małego państwa, jakim jest Odenwaldschule.

Państewko to położone jest w uroczej miejscowości. O pięć kilometrów od Heppenheim, małej stacyjki na drodze między Heidelbergiem a Frankfurtem. Dolina Renu dzieli się na 2 części i na końcu jednej z nich, t. zw. Bergstrasse oczom naszym ukazuje się kilka wdzięcznych willi, zbudowanych na zboczu wzgórza, na tle cudnego bukowego lasu. Trudno sobie wyobrazić piękniejszą dolinę i milsze miejsce na mieszkanie. Niewielkie zalesione wzgórza otaczają malowniczą dolinę, otwartą na południo-wschód, zdaleka widać szeroką dolinę Renu i część rzeki, oraz ruiny zamku nad nią. Tu zaś Bergstrasse się kończy i zda się skończy się i świat realny, stąd już chyba tylko droga do nieba prowadzi. Z sześciu domków murowanych, ozdobionych okiennicami malowanemi wzorzysto niby u naszych chat pod Krakowem—jeden niezamieszkany, przeznaczony jest na hallę maszyn: ogrzewania centralnego i elektryczną, na pralnię parową i t. p. Tam również znajdują się pokoje z fortepjanami, na których uczący się muzyki grają gamy i ćwiczenia (!). Drugi dom, najdawniejszy, mieści w sobie pokój dziecinny,—t. zw. „nursery“ dla dzieci od lat 3—6 (jest ich kilkoro), czytelnię i pokój dla nauczycieli oraz parę mieszkań. Prześliczna sala jadalna, jasna, wesoła, szalowana jak w domach zakopiańskich i gustownie umeblowana, ozdobiona zawsze świeżemi kwia-

tami — połączenie prostoty z elegancją. Arcydziełem sztuki dekoracyjnej, wykonanym przez profesora sztuki stosowanej z Mannheimu, jest urządzenie pozostałych czterech domów. Wszystko tu proste a estetyczne i zarazem jakieś przytulne, robi wrażenie dworków, zamieszkałych przez kochające się rodziny. Rzeczywiście mieszka tam około 10-ciu rodzin z doboru, złożonych każda z t. zw. Kameradschaftsführer'a—nauczyciela lub nauczycielki i 1 — 17 dzieci, ugrupowanych podług wzajemnej sympatji i upodobania. Na 1-szym piętrze jednego z domów znajdują się klasy, w najniższym pomieszczeniu jakby pod parterem pracownie i warsztaty. Każdy dom ma swego patrona, którego portret wisi u wejścia. Są to: Goethe, Humboldt, Fichte, Schiller i Herder. Pokoje uczniów, przeznaczone dla 1, 2, 3 osób, są umeblowane również z elegancją i prostotą. Wiele przedmiotów w nich wykonanych przez dzieci same, młodsze dziewczynki obok swych łóżek mają ustawione łóżeczka lalek albo przeznaczone miejsce dla ulubionego niedźwiadka wypchanego. Wszędzie moc kwiatów, obrazków lub innych ozdób— zależnie od upodobań indywidualnych i pomysłów każdego dziecka.

Wejdźmy teraz do klas. Każda z nich jest jakby królestwem pewnej gałęzi wiedzy, co zresztą spotyka się dziś w wielu innych szkołach. I tak np. w jednej odbywają się tylko lekcje gieografji: na ścianach mapy, widoki różnych krajów, półki ze specjalnemi książkami; w drugiej, przeznaczonej na wykłady języka francuskiego: portrety znakomitych ludzi Francji, zbiór cenniejszych książek francuskich, mapa Francji, słowniki i t. d. Grupy uczniów, składające się maximum z 15-tu, przechodzą z klasy do klasy na wykład każdego przedmiotu. Zamiast sztywnych i twardych ławek stoją tam stoliki—dla każdego dziecka osobny—

i krzesła. Nierzadko łekcje odbywają się w lesie lub na polance, co bynajmniej nie zmniejsza zainteresowania się i uwagi uczniów. Szczególnie ciekawy jest system nauczania, nie istniejący, zdaje się, dotąd nigdzie (w Europie przynajmniej), a wprowadzony w Odenwaldschule dopiero od 5-ciu miesięcy. Jest on ściśle zastosowany do indywidualności każdego ucznia, co bynajmniej jednak nie znaczy, że dzieci robią co chcą według własnej woli a często kaprysu. Różni się zaś od przeciętnego nauczania tym, że uwaga uczącego się nie jest rozproszona na 10 przedmiotów odrazu, lecz skupiona być musi na dwuch maximum, prócz tego praca osobista nie jest wstrzymywana w swym biegu przez system nauczania absolutnie zbiorowego, jaki ma miejsce zwykle w klasach. Cały rok szkolny, trwający 40 tygodni, podzielony jest na 10 kursów, które przeciętnie każdy uczeń przechodzi w dowolnym porządku, poświęcając każde 4 tygodnie jednemu lub dwu przedmiotom, poczym przechodzi na inne lub pozostaje przy tych samych, zależnie od własnego przekonania i rady nauczyciela. Co cztery tygodnie inny kurs ma swój początek tak, aby uczeń nie był zmuszony czekać lub przechodzić 2 razy tego samego, o ile mu to niepotrzebne. P. Geheeb opowiadał mi ze zdumieniem, jak umiejętnie uczniowie i uczennice wybierają przedmioty, jak rzadko wybierają te, które im najłatwiej idą i najmniej pracy wymagają. Lekcje odbywają się od godz. 8-ej rano do $12^1/_2$ po poł. z przerwą półgodzinną, każda więc lekcja trwa 2 godziny, w ciągu których nauczyciel robi pauzę o tyle, o ile widzi, że uczniowie są zmęczeni lub sami o nią proszą. Byłam obecną na lekcji gieografji i niemieckiego w klasach, odpowiadających mniej więcej naszym 3-ej i 5-tej, i dzieci nietylko nie zażądały przerwy, lecz pod koniec nie wydawały się wcale zmę-

czone. Można tu jeszcze raz stwierdzić, że nie rozmaitość przedmiotów interesuje uczniów lecz urozmaicenie sposobu nauczania. Aby jednak nie zapomnieli tego, czego się nauczyli a narazie nie mają z tym do czynienia, co rano od godz. $7^1/_2$ do 8-mej odpowiedni nauczyciel ma lekcję powtórzenia. Zadawania lekcji oczywiście niema. Co cztery tygodnie odbywa się posiedzenie gminy rano, na którym jeden z uczniów lub jedna z uczennic z każdego kursu zdaje w krótkości sprawę z tego, co zrobili przez cztery tygodnie, poczym następuje dyskusja, a nauczyciel dodaje parę słów o metodzie. Rezultaty tego rodzaju nauczania są nadzwyczaj dodatnie: praca uczniów nie polega na biernym przyjmowaniu i zapamiętywaniu tego, co autorytet nauczycielski jak strawę gotową poda, lecz rzeczywiście jest samodzielna i twórcza. Każda rzecz musi być zgłębiona, sprawdzona, zdobyta samodzielnie, uczeń umie posługiwać się książką, słownikiem i innemi pomocami naukowemi, uczy się orjentować w materjale naukowym i pracować indywidualnie, co nie przeszkadza, że wobec pomocy nauczyciela i wspólnej pracy z kolegami ocenia wartość pracy zbiorowej i korzyści współzawodnictwa. Ideał pedagogiczny: minimum wysiłku (a mianowicie brak zupełny nieprodukcyjnego wysiłku) a maximum korzyści jest prawie zupełnie osiągnięty. Jest to prawdziwe kształcenie umysłu, a nie nabywanie pewnej sumy wiadomości—dwa pojęcia odmienne, których jednak często „pedagogowie“ odróżnić nie umieją.

Systemat pracy nad jednym lub dwoma przedmiotami naraz tylko nie obejmuje oczywiście dzieci niżej lat 10-ciu, dla których są dwie klasy elementarne zwykłe.

Całe przedpołudnie tedy zajęte jest pracą umy-

słową, poza tym jednak według słow uczniów, czytanie książek jest bardzo rozwinięte. Co robią z resztą dnia, jak się przedstawia ich życie fizyczne? Jak zobaczymy zaspakaja ono naturalne potrzeby dziecka i sprzyja jego wszechstronnemu rozwojowi. Wszystkie dzieci wstają o 6-ej, w zimie o $6^1/_2$ rano i bez względu na pogodę i porę roku biegną od specjalnie odgrodzonej części łąki pod lasem, by odbyć t. zw. kąpiel powietrzną, t. j. dziesięciominutowe ćwiczenia gimnastyczne—wykonywane oczywiście bez ubrania. Wszystkie dzieci bez szkody dla zdrowia przyzwyczajają się po pewnym czasie do tych kąpieli i nawet podlegające przedtym częstym zaziębieniom, otulane w domu i chraniane przed najmniejszą zmianą temperatury hartują się i stają się odpornemi na wszelkie choroby. To też infirmerja stoi przeważnie pustkami, a lekarz i aptekarz mają niezmiernie mało pociechy z pacjentów w Odenwaldschule. Pierwsze śniadanie—mleko i bułki — przed lekcjami, drugie — mleko, chleb i owoce o 10-tej, obiad smaczny i obfity z przewagą pokarmów roślinnych o 1-ej, podwieczorek o 4-ej i wieczór kolacja—mięso raz na dzień. Popołudnia przeznaczone są na wspólne zabawy, ćwiczenia gimnastyczne, sporty, pracę w warsztatach—ślusarskim i stolarskim, rysunki i muzykę. Wieczory każda „rodzina“ spędza u siebie na pogawędce lub wspólnym czytaniu. Od czasu do czasu odbywają się wycieczki do poblizkich miast: Frankfurtu, Heidelberga, by dać poznać dzieciom objawy współczesnego życia kulturalnego wielkich miast. Zwiedzają więc fabryki, muzea, rozmaite instytucje, bywają w teatrze.

Tym sposobem połączenie życia na łonie natury i częsty kontakt z cywilizacją zaspakaja naturalne fi-

zyczne i psychiczne potrzeby dziecka, a jednocześnie daje mu poznać życie współczesne.

Najlepszą jednak szkołą życia społecznego i przygotowaniem do niego jest w Odenwaldschule gmina szkolna. Organizacja ta posunięta tu jest najdalej, jak sobie można wyobrazić. Dyrektor, nauczyciele, ich rodziny, w szkole mieszkające, uczniowie i uczennice— obecni i dawni, pozostający ze szkołą w stosunkach ściślejszych, rodzice, gospodyni—słowem wszyscy, mający styczność bliższą ze szkołą i posiadający pewne wykształcenie i inteligencję, są członkami gminy, mającemi równe prawa, t. j. jeden głos na zebraniu gminnym, (prócz nowicjuszów, którzy dopiero po pewnym czasie są przyjmowani do gminy). Zebrania odbywają się co tydzień, obecność wszystkich członków jest obowiązkowa, i każda sprawa szkolna od najdrobniejszej do najważniejszej musi przejść przez dyskusję i głosowanie. Oczywiście gmina nie rozstrzyga jakichś specjalnych kwestji pedagogicznych lub nie układa planu nauk, poza tym nie wolno głosować w sprawie, której się dostatecznie nie rozumie i dzieci nawet pilnują się nawzajem bardzo pod tym względem. Nie chodzi zresztą, moim zdaniem, tyle o uchwały, ile o ducha całej organizacji. O ile się różni gmina w Odenwaldschule od gmin w innych „Landerziehungsheim'ach" może zilustrować zdanie d-ra Lietza i p. Geheeb'a w tej samej kwestji: dr. Lietz, według jego własnych słów, (wyrzeczonych do d-ra Diele z Frankfurtu) nie zgodziłby się nigdy, by przeprowadzono uchwałę niezgodną z jego wolą. P. Geheeb natomiast twierdzi, iż poddałby się w zupełności uchwale Rady gminnej, gdyż ufa on, że większość uczniów tylko po dobrym namyśle formuje postanowienia. Gdyby zaś pomylili się, to jedynie doświadczenie może im wska-

zać błąd i przekonać ich o tym. To też stosunek dyrektora w Landerziehungsheimach do uczniów jest ojcowski, w Odenwaldschule raczej braterski. Dalej w Odenwaldschule dzieci zdają sobie doskonale sprawę, że gmina i jej zebrania to nie zabawa, ani pewnego rodzaju ćwiczenia, bez których i tak życie szkolne poszłoby swoim trybem, lecz że od nich właściwie zależy jego bieg i pomyślny rozwój szkoły. Czują więc odpowiedzialność za każdy czyn i na serjo swoją rolę traktują, tak jak na serjo ją traktuje p. Geheeb. Czyż to nie znakomity sposób kształcenia charakteru i przygotowanie do wszelkiej działalności społecznej? Rezultatem podobnego stosunku dyrektora do uczniów jest przedewszystkim to, że pociąga swym przykładem nauczycieli i zdobywa bezgraniczne wprost zaufanie uczniów, którzy nietylko do niego i do szkoły są przywiązani, ale wprost z entuzjazmem o niej i o swym kierowniku mówią. Dzięki też temu zaufaniu p. Geheeb mógł się poważyć na jeszcze jeden bardzo śmiały eksperyment, t. j. koedukację. Chłopcy i dziewczęta mieszkający w oddzielnych pokojach, lecz nie oddzielnych domach, pracują i bawią się razem, dzielą wszystkie trudy i radości życia szkolnego. P. Geheeb mówił mi wiele o dobroczynnym działaniu tego wspólnego wychowywania młodzieży płci obojej, ja mogę sądzić z pozorów zewnętrznych: dziewczynki w Odenwaldschule w zachowaniu się, a raczej „ułożeniu“ niczym się nie różnią od naszych „panienek“ z pierwszorzędnych pensji i internatów, stosunek ich do chłopców i nawzajem jest koleżeński bez nadmiernej swobody. Wszystkie wyżej opisane warunki i wiele innych bardzo znamiennych, na których opisanie tu już miejsca braknie, składają się na atmosferę pełną wesela, pogody ducha i ochoty do pracy. Kto choć przez kilka

godzin obserwował te dzieci podczas nauki, przy stole, podczas zabawy, tego uderzyć musi ta radosna atmosfera i ta swoboda, połączona z karnością. Nigdzie nie widziałam tylu jasnych spojrzeń i ożywionych twarzy i słusznie ktoś nazwał te dzieci nadszczęśliwemi. Dzieło to a raczej arcydzieło jednego człowieka. Stworzył on rzeczywiście coś, co p. Ferrière w swoim artykule o Odenwaldschule („Minerwa,“ grudzień 1912 r.) słusznie porównał do symfonji Beethovena, do Laokoona lub Parthenonu. Ze wszechmiar ciekawa postać tego artysty w swoim rodzaju, jakim jest niewątpliwie p. Geheeb. Zewnętrznie już zwraca uwagę swoją twarzą natchnioną, jakby twarzą proroka, o dziwnie głębokich oczach i długiej siwej mimo swych czterdziestu paru lat brodzie. Ubrany, jak wszyscy nauczyciele, w angielskie sportowe ubranie, często z gołemi nogami, łączy w sobie prostotę z zachowaniem i ruchami wielkoświatowca. Dawniej współpracownik Dr. Lietza, z którym wskutek różnicy przekonań rozstał się, przygotowywał się on do swej misji przez 10 lat. Zorganizował szkołę w Wickersdorfie, a od 3-ch lat prowadzi Odenwaldschule, której jest oddany całą duszą, zwalczywszy przedtym wiele przeszkód i trudności. Zjednoczył on i pogodził trzy zwykle wrogie sobie siły: kapitał, naukę i odwagę stworzenia dzieła praktycznego. Gdy mu zarzucają zbyt wiele idealizmu w szkole, który jakoby potym w życiu praktycznym szkodzi, odpowiada zdaniem Kanta, w którym ten filozof twierdzi, że rodzice wychowują swe dzieci tàk, aby one mogły żyć w świecie, jaki istnieje, a powinni je wychowywać tak, by przez nie potym świat lepszym się stawał.

Odenwaldschule to laboratorjum pedagogiczne, ożywione duchem miłości pracy i wiary w lepszą

przyszłość, życzyćby należało, by jak najwięcej pedagogów mogło brać stamtąd przykład.

A teraz na zakończenie kilka szczegółów o gminie szkolnej w Odenwaldschule. Gmina w Odenwaldschule nie posiada trybunału do sądzenia przestępstw. P. Geheeb utrzymuje, że trudno wymagać od młodzieży niezbędnego przy wydawaniu wyroków i prowadzeniu śledztwa — taktu i bezstronności, które to przymioty i dorośli nie zawsze posiadają. Tym różni się gmina w Odenwaldschule od gminy w Wickersdorfie. Rada więc najwyższa sądzi wszystkie sprawy i wyznacza kary. Z nich największą jest pozbawienie głosu. Mniejsze polegają przeważnie na pewnego rodzaju zadośćuczynieniu za winę i naprawieniu jej. Dzieci są nieraz bardzo surowe pod tym względem. I tak zaledwo z trudem udało się dyrektorowi przekonać je, że nie można pozbawiać zupełnie posiłku tych, którzy się spóźniają na obiad lub kolację, jak tego gmina żądała. Ograniczono się więc na tym, że spóźniający się dostają tylko chleb i mleko, by mogli zaspokoić głód, lecz nie jedzą obiadu. Na zebraniu gminnym każdy może poddać pod obrady wniosek, zakomunikowawszy go wcześniej. Zarówno więc nauczyciel, jak uczeń wszelką pożądaną zmianę, wprowadzenie jakiejś nowości lub inną sprawę, jaką mu obserwacja życia szkolnego nasunie na myśl, może wypowiedzieć i wysłuchać o niej zdania innych. Szerokie to pole dla jednostek z inicjatywą, u innych inicjatywa się wyrabia, rzadko też dzięki takiemu urządzeniu dobra myśl przepadnie lub zostanie lekkomyślnie osądzona czy wyśmiana przez niepowołaną jednostkę, jak to się często dzieje w życiu kollektywnym. Niedojrzałe zaś i lekkomyślne pomysły rzadko bywają rzucane, gdyż spotykają się z należytą, poważną ale surową krytyką. Starsi

i młodsi korzystają z tego prawa. Nawet malcy stawiają swoje żądania. I tak widziałam ogłoszony wniosek, mający pójść pod obrady, by starsi nie wyśmiewali się z małych, co też gmina w zupełności zaaprobowała i postanowiono, że odtąd drwinek nie będzie. Z innych wniosków uczniowskich przytoczę parę, które zwróciły moją uwagę. A więc: by raz na tydzień zabawa wspólna była obowiązkowa, by praca fizyczna i sporty odbywały się w stałe dnie i godziny, żeby od czasu do czasu urządzać wieczory dyskusyjne na różne tematy, stworzyć komisję do obmyślania zabaw i gier, drugą którąby regularnie prowadziła kronikę szkolną, sprawa pieniędzy, przeznaczonych na drobne wydatki. Dyrektor chciał, by najstarsi uczniowie dostawali po 75 pf. tygodniowo, oni zaś w imię równości żądali tylko 40 pf. jak inni (najmłodsi 30 pf.) w końcu uznano, że kto (ze starszych) chce, może brać 75, ale dotąd podobno nikt nie wziął tyle. Dalej była sprawa racjonalnego i troskliwego pielęgnowania zwierząt domowych, które uczniowie chowają, a nad czym czuwać mają starsi koledzy; postanowiono też kolejno zdobić sale wspólne kwiatami i t. d., i t. d. W ostatnich dwu wnioskach znać przykład dyrektora, którego gabinet zawsze pełen najpiękniejszych kwiatów i który mimo nawału zajęć ma czas na opiekowanie się sarenką, dwiema sowami i krukiem. Cała ta czereda prawie go nie odstępuje. Na korytarzu wisi długa lista podobnych wniosków. Z każdego z nich możnaby wysnuć pewien pedagogiczny i psychologiczny wniosek i dla wtajemniczonych będzie to zapewne nieocenione źródło do ciekawych badań. Mówię: dla wtajemniczonych, bo pomimo iż p. Geheeb jest bardzo gościnny, pozwala wielu osobom zwiedzać szkołę i przebywać w niej nawet po kilka dni; zawsze tam ktoś z gości

jest i dzieci tak są do tego przyzwyczajone, że podczas lekcji nie robiła im nawet różnicy wizyta inspektora i paru innych dygnitarzy, przysłanych po raz pierwszy przez księcia hesseńskiego w dniu mego pobytu; pomimo to jednak na obrady gminy nikt obcy nie jest dopuszczony; nawet tejże samej „władzy wyższej“ odmówił dyrektor uczestnictwa w obradach.

J. Kołudzka.

Kasa emerytalna dla osób pracujących na polu wychowawczym.

Na ostatnim zebraniu rocznym delegatów Polskiego Związku Nauczycielskiego poruszono sprawę Kasy emerytalnej dla nauczycieli. Znalazłem się w liczbie osób, którym powierzono rozpatrzenie zasad, na których takie urządzenie musiałoby się oprzeć. Artykuł mój jest wyrazem wyników, otrzymanych przeze mnie przy rozważaniu przedmiotu.

Chodzi tutaj nietylko o zabezpieczenie emerytalne osób, pracujących na polu wychowawczym, gdyż naówczas możnaby osiągnąć emeryturę przez porozumienie się z którymś z istniejących towarzystw asekuracyjnych, ale nadewszystko o stworzenie instytucji zawodowej, wyłącznie nauczycielskiej. Takie zespolenie nauczycieli w imię zadań, obcych całkowicie jakimkolwiek poglądom już to społecznym, już wychowawczym, z konieczności rozleglejsze niż jakiekolwiek z istniejących połączeń, byłoby potęgą, która umożliwiłaby pociągnięcie do kosztów ubezpieczenia emerytalnego nie tylko osoby, poświęcające się zawodowi nauczycielskiemu, ale także szkołę i rodziców— rzecz niemożliwa przy rozstrzelonym, a nawet zbiorowym zwracaniu się do towarzystw asekuracyjnych.

Właśnie z takich zasad wychodzi wszędzie ubezpieczenie państwowe pracowników: prócz pracownika opłaca niejaką składkę i przedsiębiorstwo, w którym ubezpieczony znalazł zajęcie. O obowiązku szkoły przyłożenia się do zapewnienia nauczycielowi utrzymania na starość zbyteczna rozprawiać. Jest to rzecz sama z siebie zrozumiała. Nową zgoła jest zasada pociągnięcia do składek także i rodziców.

A jednak obie zasady znalazły częściowo urzeczywistnienie w naszym społeczeństwie.

Kilka szkół społecznych, t. j. utrzymywanych przez koła rozleglejsze, jak szkoła kupców miasta Warszawy, wprowadziło zasadę przykładania się takiego szkoły do zapewnienia nauczycielowi starości: nauczycielowi odtrąca się miesięcznie 5% z pobieranej pensji, drugie tyle dokłada ze swej strony Szkoła, składki te procentują i tworzą fundusz, który nauczyciel odbiera, występując z ciała nauczycielskiego tego zakładu (przyczym do składek, dodawanych przez szkołę, ma on prawo dopiero po upływie określonej liczby lat). Przedsiębiorstwa szkolne, t. j. zakłady, znajdujące się w ręku prywatnym, nie kwapią się dotychczas z naśladowaniem tego przykładu.

Co do pociągnięcia rodziców do składek, istnieje w Warszawie szkoła, która dała w tym względzie początek: p. W. Górskiego. Zdaje się, rodzice dokładają w stosunku 2% do wpisowego, opłacanego za dzieci. Ale zanim odważono się na wprowadzenie tego opodatkowania rodziców, zwrócono się do nich z zapytaniem listownym. Podobno nie podniósł się ani jeden głos protestu—okoliczność, świadcząca o tym, że rodzice poczuwają się do wypełnienia obowiązku, zaciągniętego przez nich względem nauczycieli. Ten przyczynek rodzicielski, acz skromny, bo wynoszący jakieś 2%, bynajmniej nie jest tak mały, jak zdawa-

łoby się na pierwszy rzut oka. Obliczałem, ile wyniósłby w jednej ze szkół warszawskich. Otrzymałem, iż dałby nauczycielowi rocznie 2.75% od pobieranej pensji.

Biorąc liczby poprzednie, a więc 5%-ową składkę ze strony nauczyciela, taką samą składkę ze strony szkoły, w końcu skromniejszą, niż dały moje wyliczenia, bo 2.5%-ową składkę ze strony rodziców, otrzymamy, iż roczna opłata składki emerytalnej 100 rubli obciążyłaby nauczyciela w rozmiarze 40 rubli, tyleż dokładałaby szkoła, w końcu rodzice opłacaliby 20 rb. I właśnie dla osiągnięcia takiej opłaty składek potrzebna jest solidarność nauczycieli, i zespolenie ich w kasie emerytalnej. Powinniśmy bowiem pamiętać, że szkoły, a właściwie przedsiębiorstwa prywatne na pewno nie wykażą zbytniej skwapliwości w uczynieniu zadość żądaniom nauczycieli. Jeszcze trudniejszą będzie sprawa z pociągnięciem do składek tych rodzin, w których ktoś daje lekcje prywatne przedmiotów lub muzyki lub kształci dzieci w charakterze guwernera lub guwernantki. Tylko ogół nauczycielski, połączony w kasie emerytalnej, podołać może stanowisku niechętnemu i skłonić osoby oporne do składania swoich przyczynków na rzecz zabezpieczenia starości osób, które pracują na polu wychowawczym.

Słowem, tylko samodzielne zrzeszenie emerytalne nauczycieli może uzyskać dla pracowników na polu wychowawczym najdogodniejsze warunki zabezpieczenia starości. A jest to rzecz doniosłej użyteczności społecznej. Nauczyciel obecnie, w razie starości, pozostaje aż nazbyt często bez środków do utrzymania. Zraża to i odstręcza wielu: usiłują się oni niekiedy wycofać z zawodu wychowawczego. Zapewnienie starości oswobodzi ich od troski o starość, a nadto pociągnie niejednego do zawodu nauczycielskiego. Nie

posiadamy urządzeń społecznych, któreby wzięły ten obowiązek na siebie. Winniśmy więc sami stworzyć instytucję, którąby podjęła to zadanie.

* * *

Wyłożywszy zasady gromadzenia funduszu emerytalnego, przejdziemy do rozważania możliwej wysokości samej emerytury.

Rozmiary emerytury zależą od funduszu, który nagromadził się na imię czyjeś w ciągu całego okresu opłacania składek.

Należy zatym rozpatrzyć jednostkę takiego funduszu.

Przypuśćmy, iż nauczyciel, poczynając od 25-go roku życia, opłaca rocznie sto rubli składki emerytalnej, a właściwie, przy powyżej wyłuszczonych założeniach, opłaca ze swej pensji tylko 40 rubli, tyleż dodaje od siebie szkoła, w końcu rodzice uiszczają 20 rubli.

Po latach 25, t. j. kiedy, według naszego przypuszczenia, nauczyciel będzie liczył około lat 50, 100 rubli składki rocznej przy składanych procentach w wysokości 4% przekształci się w kapitał 4331 rubli, przy stopie zaś 5%-owej w kapitał 5011 rubli.

Ta sama opłata roczna 100 rubli po latach 30, t. j. kiedy nauczyciel dosięgnie 55 lat wieku, da przy stopie 4% kwotę 5832 rubli, przy stopie zaś 5% kwotę 6976 rubli. W końcu opłata roczna 100 rubli po latach 35, t. j. w wieku lat 60, stworzy fundusz emerytalny, przy stopie 4%-owej, 7659 rubli; przy stopie zaś 5%-owej 9483 rubli.

Rozmiary funduszu emerytalnego zależą od stopy procentowej. Nadewszystko więc należałoby pomyś-

leć o takim umieszczeniu kapitałów, któreby dawało z jednej strony odsetki możliwie wysokie, z drugiej zaś przyczyniało się do zapewnienia lepszego bytu nauczycielowi. Taką lokatą jest umieszczenie kapitału w domkach podmiejskich lub w domach kooperacyjnych miejskich, budowanych dla umożliwienia nauczycielowi posiadania z czasem własnego mieszkania. Nauczyciel spłacałby wartość domu lub lokalu ratami w ciągu lat 20—25 i na starość prócz emerytury miałby jeszcze kąt własny, do niego należący. Oprocentowanie kapitałów, użytych na te cele, w wysokości dajmy na to $5^1/_2$—6%, nietylko zapewniłoby funduszowi emerytalnemu lokatę niezawodzącą i odsetki względnie najwyższe, ale pokryłoby w znacznej mierze koszty administracyjne prowadzenia kasy emerytalnej. Może domki podmiejskie nie wszędzie i nie zawsze odpowiadałyby potrzebom nauczyciela. W tym razie należałoby urzeczywistnić ideę domów kooperacyjnych miejskich. Domy kooperacyjne miejskie godzą się przewybornie nawet ze znaczną ruchliwością lokatora-kooperatysty. Pracownicy kolei warszawsko-wiedeńskiej świeżo nabyli wielką obdłużoną kamienicę: wnieśli każdy dwuroczną wysokość komornego, a po latach 15, opłacając komorne w wysokości dotychczasowej, stają się właścicielami zajmowanego mieszkania. Rok rocznie w komornym spłacają część należności domu. Urządzenie to jest tym dogodne, iż w razie, gdy któryś z lokatorów opuszcza miasto, inni spłacają go, zaciągając odpowiednią pożyczkę na hipotekę i przyjmują nową osobę do swego grona. W razie dojścia do skutku i zgromadzenia wystarczającej liczby członków, Kasa emerytalna zdołałaby rozwinąć taką działalność na wielką skalę. Przypuśćmy, iż należy do niej tysiąc członków, opłacających rocznie przeciet-

nie po 100 rubli składki emerytalnej. To daje rocznie 100000 rubli, t. j. umożliwia zbudowania około 15 domków podmiejskich, każdy o 5—6 pokojach, a nawet większej liczby, gdyż osada taka podmiejska, po osiągnięciu rozmiarów, określonych przez ustawę Towarzystwa Kredytowego miasta Warszawy (co już nastąpiłoby po dwuch latach), mogłaby pokrywać część kosztów z pożyczki, zaciągniętej w tym Towarzystwie.

I znowu wypływa przed nami w całej pełni pożytek zrzeszenia emerytalnego nauczycielskiego. Ubezpieczenie się na starość w jakimkolwiek z istniejących towarzystw oddaje fundusz emerytalny całkowicie do rozporządzenia instytucji odpowiedniej. Tylko Kasa emerytalna nauczycielska może urzeczywistnić lokaty, które mają na widoku polepszenie warunków bytu nauczycielskiego.

* *
*

Przystępujemy obecnie do sprawy ostatecznej: wysokości pobieranej emerytury.

Bierzemy jako punkt wyjścia liczby, powyżej przytoczone. A więc 100 rubli składki rocznej przy stopie 5%-owej przekształcą się w fundusz emerytalny 5011 rubli po latach 25; w fundusz zaś 6976 rubli po latach 30. Zatrzymujemy się nad tym drugim przypadkiem: nauczyciel rozpoczął swoją pracę wychowawczą w 25-ym roku życia, obecnie zaś liczy lat 55, t. j. znajduje się w tym wieku, kiedy praca dotychczasowa zaczyna dolegać poważnie.

Pobierana emerytura będzie zawartą pomiędzy dwiema granicami następującemi.

Najniższą granicę tworzyć będzie procent roczny

od funduszu emerytalnego. Przy 5%-owej stopie oprocentowania wyniesie to 348 rubli rocznie. Naturalnie, korzyści z kasy emerytalnej byłyby w tym razie nie większe od korzyści z kasy przezorności, wydającej po upływie lat 30 cały fundusz nagromadzony (przypuszczamy, że taka kasa przezorności, wiążąca nauczycieli, zdoła przeprowadzić także opodatkowanie szkół i rodziców).

Najwyższą granicą będzie kwota otrzymana w sposób następujący. A mianowicie na podstawie tablic śmiertelności obliczamy prawdopodobieństwo liczby lat średnie, w ciągu których może żyć jeszcze osoba 55-letnia i dzielimy fundusz emerytalny przez tę liczbę. Przy funduszu emerytalnym 6976 rb. otrzymamy w przybliżeniu przeszło 600 rubli emerytury rocznej. Ten sam fundusz, o ile nauczyciel będzie liczył 60 lat wieku, dzięki większemu prawdopodobieństwu śmierci, pozwala na wypłacanie znacznie wyższej emerytury, bo około 800 rubli.

Naturalnie, kasa nauczycielska nie może spodziewać się, iż zdoła osiągnąć tę kwotę najwyższą, wykazywaną przez rachunek prawdopodobieństwa. Rachunek ten bowiem opiera się na założeniu liczb bardzo wielkich, gdyż tylko wtedy przypadek przestaje odgrywać rolę mącącą, wyprowadzone zaś liczby sprawdzają się w znacznej rozciągłości. A nawet i wtedy rachunek zawodzi w jednym i drugim roku, i każda instytucja emerytalna z konieczności winna posiadać fundusz zapasowy dla pokrycia tego rodzaju niedoborów. Kasa emerytalna nauczycielska, która może zgromadzić w najlepszym razie zaledwie parę tysięcy uczestników, musi się liczyć zarówno z działaniem bardzo rozległym przypadku, jako też z brakiem funduszu zapasowego. Winna dlatego wziąć poziom

znacznie niższy od przytoczonej granicy najwyższej, wytkniętej przez rachunek prawdopodobieństwa. Nadto w obliczeniu normy najwyższej uwzględniliśmy jedynie osoby, które opłacały składkę. Ale te osoby, umierając, mogą pozostawić żonę i dzieci małoletnie, którym należy się przecież pomoc. Przy obliczaniu pensji emerytalnej należy uwzględnić możliwości, wynikające z tego rozciągnięcia emerytury i obniżyć odpowiednio wysokość emerytury. I właśnie w tym wzięciu pod rachubę wyłuszczonych okoliczności spoczywa szkopuł największy. Może, w obliczu tych różnych okoliczności, wypadnie określać emeryturę dla każdego członka z osobna, i odpowiednio do działania różnorodnych przypadków zmieniać rozmiary już pobieranej w jakichś odstępach czasu. W każdym razie emerytura będzie przewyższała najniższą z wytkniętych granic, ale w jakim stopniu, o tym możnaby coś powiedzieć, mając liczby i wiek członków, oraz stosunki ich rodzinne. Jest to nieodzownym następstwem względnie niewielkiej liczby uczestników, gdyż jeszcze raz powtarzamy, Kasa może liczyć zaledwie na parę tysięcy członków, i to nawet przy założeniu, że w poczet jej wstąpią guwernantki, nauczyciele muzyki, osoby wykładające w tak zwanych kompletach i t. d.

* *

*

Wyłożyliśmy wszystkie dodatnie i ujemne strony projektu, podjętego na ostatnim rocznym zebraniu delegatów Polskiego Związku Nauczycielskiego. Ale nawet biorąc możliwie najskromniejsze rozmiary emerytury, jesteśmy przeświadczeni, że Kasa przyniosła-

by obfite korzyści. Bądź co bądź nauczyciel, składający rocznie 40 rubli, o ile w mierze odpowiedniej dałoby się pociągnąć szkoły i rodziców, miałby około 400 rubli emerytury rocznej, a w razie jego skonu jego rodzina. Nadto wielu z pośród nich posiadałoby własny dach nad głową na starość.

L. Krzywicki.

Jan Władysław Dawid.

(Wspomnienia współpracowniczki.)

Swieża mogiła, świeży grób zasłużonego a nigdy za życia nie ocenionego dostatecznie człowieka przybył na Powązkach. Jan Władysław Dawid umarł w Warszawie dnia 9 lutego, a wieść ta bolesna każdego pedagoga polskiego musi pobudzić do dłuższej zadumy nad działalnością zmarłego; gdy w nas, cośmy go nietylko znali osobiście, lecz pracowali z nim razem, zbliżeni wspólnością doli i dążeń, wywołuje cały szereg wspomnień, na których tle zarysowuje się duchowa sylwetka najwybitniejszego przedstawiciela pedagogiki naukowej, twórcy i pjoniera psychologji dziecka w Polsce. Ponieważ wspomnienia moje rzucają światło na ważną kartę w dziejach naszej pedagogiki i z tego względu mają szersze znaczenie, więc chętnie czynię zadość potrzebie serca, aby je tu przedstawić.

Dawne to bardzo czasy, gdy jako młoda zaledwie 16-letnia dziewczyna rozpoczynałam zawód pedagogiczny. Byłam nauczycielką z powołania, mało na razie przygotowaną fachowo, ale pełną aspiracji, dobrych przeczuć, dobrych chęci i dobrych zasad, które mi wpoili nauczyciele jeszcze na pensji podczas wykładów, a po skończeniu pensji w szeregu rad i wskazówek.

W tych czasach w Warszawie był dosyć żywy ruch pedagogiczny, którego wyrazem było założenie *Encyklopedji wychowawczej* (1880), *Przeglądu pedagogicznego* (1882), *Rocznika pedagogicznego* — przekłady dzieł Herberta Spencera i Baina, artykuły pedagogiczne Dygasińskiego i Wernica po pismach ogólnych. Ja miałam szczęście być uczennicą ludzi, którzy w tym ruchu żywy udział brali, więc może nieznacznie, nieświadomie ta atmosfera przenikała do mego umysłu od dzieciństwa niemal. Dość, że mając lat 16, prócz kursu pedagogiki, którą już wykładano na pensji, czytałam sporo książek o wychowaniu i nauczaniu; byłam prenumeratorką i gorliwą czytelniczką *Przeglądu pedagogicznego*, a dając lekcje (raczej lekcyjki) kilku małym dziewczynkom, prowadziłam dziennik, w którym notowałam swoje spostrzeżenia co do ich charakteru, rozwoju umysłowego i postępów w nauce. W tych czasach po raz pierwszy spotkałam się z nazwiskiem Dawida. Zdaje się, że było to wtedy, gdy za pierwsze zarobione pieniądze postanowiłam zaabonować książki w czytelni i zażądałam *Psychologji* Murray'a, świeżo przełożonej na język polski; na kartce tytułowej jako tłumacze figurowali: Henryk Wernic i Władysław Dawid. Nazwisko to spotykałam również w niektórych artykułach w *Przeglądzie pedagogicznym*, były to jednak drobne tylko, może silne, ale przelotne wrażenia. Wrażenie silne i niezatarte wywołała obszerniejsza praca, ciągnąca się przez kilka zeszytów w r. 1886 p. t.: *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do lat dwudziestu.* Czytałam chciwie przedmowę, w której autor wyjaśniał znaczenie badań psychologicznych nad dziećmi zarówno dla nauki, jak dla wychowania, dawał wskazówki, w jaki sposób zbierać i notować obserwacje, a kończył gorącą odezwą, zwróconą zwłaszcza do kobiet, nawołującą do studjów

w tym kierunku. Był to dla mnie rodzaj objawienia: to, co przeczuwałam intuicyjnie, pisząc swój skromny dzienniczek, zostało tu sformułowane jasno i wyraźnie; zrozumiałam i oceniłam znaczenie psychologji dla pedagogiki, zapragnęłam wedle sił i możności służyć tej sprawie, i tworzyć, i budować psychologję dziecka polskiego. Niektóre punkty kwestjonarjusza, obejmującego 500 numerów, zaczęłam zaraz stosować do praktyki, zbierając odpowiednie obserwacje, wypytując swe uczennice—dzienniczek mój zyskał na tym wiele. Może świtała mi już wtedy w głowie myśl poznania osobistego autora, lub przynajmniej napisania do niego, przesłania mu jakiegoś drobnego materjału, jako przyczynku do jego pracy, ale od tego kroku wstrzymała mnie na razie dziewczęca, dziecinna jeszcze nieśmiałość: nie miałam skończonych lat 17, autor dzieciństwo liczył do 20-go roku życia, czyżby więc przyjął obserwacje od tak młodej nauczycielki?...

Upłynęło lat kilka. *Przegląd pedagogiczny* zmienił redakcję: po Babińskim i Łagowskim objął kierunek pisma w r. 1890 J. Wł. Dawid. Przystępując do dzieła, postanowił dążyć zarówno do podniesienia poziomu jedynego wówczas organu pedagogicznego w Warszawie, jak do rozbudzenia żywszego zainteresowania do spraw wychowawczych. W odezwie redakcyjnej wzywał czytelników do wejścia w bliższy stosunek z redakcją, do komunikowania jej swych spostrzeżeń i wątpliwości, do pisania o swych dzieciach i uczniach. Posypały się więc liczne listy i drobne artykuliki — pierwsze wypełniły rubrykę *Poradnika wychowawczego*, w którym najczęściej sam redaktor dawał wyczerpujące odpowiedzi w różnych kwestjach praktyki wychowania, drugie drukowano natychmiast w dziale, który nosił pociągający tytuł: *Dziennik pedagoga*. Ta

odezwa i mnie skusiła. Napisałam naprzód list, na który dostałam obszerną odpowiedź; później ośmieliłam się przesłać parę wyjątków ze swego dziennika, owe obserwacje z praktyki nauczycielskiej, notowane od lat kilku. Z utęsknieniem oczekiwałam losu tego pierwszego artykułu. Znalazłam decyzję niezwłocznie w odpowiedziach redakcji i to bardzo przychylną; artykuł nie poszedł do kosza, lecz został zakwalifikowany do druku, a redakcja prosiła o wyjawienie nazwiska (tę pierwszą pracę posłałam bezimiennie). Los mój został odrazu rozstrzygnięty; pierwszy debiut literacki wypadł pomyślnie, a co więcej nie potrzebowałam czekać długo, aby mnie zaangażowano na stałe. W miesiąc, czy dwa później byłam już stałą współpracowniczką Przeglądu; teraz poznałam osobiście Dawida i przez lat osiem pracowałam z nim razem, pod jego kierunkiem.

Nie był to redaktor, uważający za jedyne swe zadanie przyjmować i odrzucać artykuły, lub nawet wyręczający się w tym razie przez jakiegoś sekretarza czy zastępcę; lecz był to człowiek całkowicie i wyłącznie oddany pismu. Myśl jego bezustannie była zajęta wprowadzaniem nowych działów, układaniem każdego kolejnego zeszytu, śledzeniem ruchu pedagogicznego, studjowaniem literatury pedagogicznej i wyszukiwaniem ludzi, współpracowników, którzy mogli mu być pomocni w jego pomysłach. Pomysły te przedstawiał mi często, śledząc, jakie na mnie zrobią wrażenie, jaką reakcję wywołają i pilnie słuchał, co mu powiem; rzec można więcej słuchał, niż sam mówił. Poważny, małomówny, zamknięty w sobie starał się zrozumieć i przeniknąć tych, z któremi miał do czynienia, a skoro zrozumiał, umiał w niewielu słowach właściwą wskazać drogę, odpowiednią podsunąć książkę i nieraz w tych rozmowach powstawał pomysł

do artykułu, czasem do serji artykułów, która później urastała w osobną książkę. W taki sposób Dawid kształcił współpracowników, w taki sposób przygotowywał do szerszej pracy młode siły, a ja z wdzięcznością zawsze wspominam, że należałam do tych przez niego kształconych, urabianych. Cechą zaś tej metody było, że kierownik nie krępował nigdy samodzielności kierowanego, nie narzucał swego zdania, lecz przeciwnie dawał możliwie szeroką swobodę np. co do sprawozdań z literatury obcej w początkach tylko wskazywał mi artykuły i książki godne streszczenia, później pozwalał całe stosy pism i broszur zabierać z redakcji, a z nich wybierać to, co sama uważałam za stosowne; gdy czasem wyjeżdżał z Warszawy, a ja zostawałam, pozostawiał mi tekę redakcyjną i pewne wskazówki, abym go zastąpiła w ułożeniu numeru i zadowolony był z tego zastępstwa. Tak się wtajemniczyłam w prowadzenie pisma, tak prędko nauczyłam się, co się nadaje do każdego działu, że bez zarozumiałości i przesady *Przegląd pedagogiczny* nazywałam wkrótce „naszym“ Przeglądem, a później czasem „moim“ Przeglądem, byłam zaś tylko stałą współpracowniczką i członkiem komitetu redakcyjnego, byłam też i uczennicą Dawida, słuchaczką jego na kursie psychologji, w czasach, gdy takiego wykładu nie można było prowadzić jawnie. Dzięki temu nietylko pamiętam, lecz przeżyłam razem z nim różne fazy w rozwoju pisma. W pierwszych latach było wyraźne dążenie do niesienia pomocy nauczycielom zwłaszcza początkowym, Dawid opracowywał kapitalne swe dzieło p. t. *Nauka o rzeczach* (wyszło w r. 1892), które wychodziło jako dodatek arkuszowy do Przeglądu; jest to książka, którą powinienby przestudjować każdy nauczyciel, pragnący poznać gruntownie podstawy naukowe nauczania po-

czątkowego. Jednocześnie powstaje myśl dania wskazówek bliższych, praktyczniejszych — ta myśl przyjmuje kształty *Kursu metodycznego nauk*. Zbiorowa ta praca, wychodząca jako półarkuszowy dodatek przy Przeglądzie, ale stanowiąca jedną z nim całość, budzi istotne zainteresowanie, a nawet w pewnej chwili powiększa znacznie ilość prenumeratorów pisma. Te prace dydaktyczne nie odrywają jednak uwagi od psychologji dziecka: pismo nie tylko zamieszcza artykuły, informujące o postępie tej gałęzi wiedzy zagranicą, lecz pobudza do studjów oryginalnych. Sam redaktor pracuje przecież w tym kierunku: zbieramy wspólnie odpowiedzi na kwestjonarjusz, dotyczący zasobu umysłowego dziecka, dochodzimy do liczby 500, a ten materjał służy Dawidowi do pracy p. t. *Zasób umysłowy dziecka*, wychodzący w roku 1896. Niektóre wyniki z tych badań przedstawił Dawid na kongresie psychologicznym w Monachjum, a dzięki temu Polska w najmniej sprzyjających temu warunkach dodaje swoją cegiełkę do skarbnicy wiedzy ogólnej. Czy oceniono to jednak? Bynajmniej. Nie wchodząc w ciężkie położenie pisma w czasach cenzury prewencyjnej, która wykreślała stale wiadomości o szkołach polskich w zaborze austrjackim, uważając pisanie o Galicji za przestępstwo polityczne, która wykreślała nawet bardziej liberalne okólniki kuratora okręgu naukowego kaukaskiego, tłumaczone z gazet rosyjskich; nie zdając sobie sprawy, że w owe czasy krytyka szkół rządowych była wzbronioną, a krytyka szkół prywatnych i źle widzianą przez społeczeństwo i dla samych szkół niebezpieczną—obrzucano *Przegląd pedagogiczny* tysiącznemi zarzutami, że pomija sprawy aktualne. Zapał do pedagogiki pomimo niewątpliwego postępu, ujawnionego w wielu lepszych podręcznikach zwłaszcza do

nauki języka polskiego, zaczął ostygać w ostatnich latach XIX wieku, a to spowodowało i odsunięcie się od pisma wielu żywiołów, które około niego powinny były się skupić. W takich warunkach plotka, potwarz i intryga, jako złe moce, wypełzają z ukrycia i wymierzają swe ciosy. I oto nastał bardzo smutny okres w dziejach *Przeglądu pedagogicznego*, bardzo ciężki niewątpliwie i w życiu jego redaktora. Przeżyłam ten okres i przebolałam wśród grona współpracowników, którzy i w tych czasach działali dalej, narażeni na obojętność i pociski. Pamiętam te czasy, gdy poza oszczerstwami najczęściej z ust ludzi umiarkowanych, konserwatywnych się słyszało: „Ten *Przegląd* byłby lepszy, gdyby kto inny go redagował, nie taki radykał jak Dawid.“ A ludzie postępowi w najlepszej wierze mówili: „Dobry byłby ten *Przegląd*, gdyby się tak bardzo nie zajmował pedagogiką, żeby tak jakieś artykuły ogólne, społeczne...“ Dawid z filozoficznym spokojem znosił te i podobne uwagi, które mnie oburzały do głębi, a swoje robił dalej. Właśnie w ostatnich latach jego redakcji zakres pisma został rozszerzony: w samym numerze zamieszczano dość często artykuły ogólniejsze, dotyczące tak ważnej sprawy samouctwa i samokształcenia, a jako osobny dodatek zaczął wychodzić *Kurs samokształcenia*. Prace te wyprzedziły *Poradnik dla samouków*. Sam Dawid do *Kursu samokształcenia* przygotowywał *Psychologję*. Wykład jej zgodnie ze swą zasadą opierał nie na teorji, lecz na obserwacjach i prostych eksperymentach, do których zachęcał samouków i z których wysnuwał wnioski metodą indukcyjną. Przejęty tym przedmiotem, wypróbowywał doświadczenia, które miał później w wykładzie swym pomieścić i nieraz wykonywał je ze mną, gdy zachodziłam do redakcji. Cieszyłam się,

że taka książka oryginalna powstanie w naszej literaturze, ale niestety! skończyło się na kilku pierwszych arkuszach. W końcu roku 1897 okoliczności tak się złożyły, że Dawid musiał usunąć się ze stanowiska redaktora. Czy jako współpracowniczka mam opisać i tę chwilę? Nie; sądzę, że historja jest jeszcze zbyt świeżą i zbyt bolesną, aby ją poruszać. Wolę natomiast wspomnienia swe posunąć o całe lat dziesięć, aby uwydatnić, jakie stanowisko zajmuje Dawid w dziejach naszej pedagogiki.

Usunął się na lat kilka od ruchu pedagogicznego; jako redaktor *Głosu*, na innej pracował arenie, cierpiał za swoje przekonania polityczne, był więziony parokrotnie i skazany na wyjazd z kraju, wobec czego zasługi naukowe i pedagogiczne, nigdy nie ocenione należycie, zdawały się być zapomniane zupełnie przez młode pokolenie pedagogów. Ale tymczasem plonowało to wszystko, co zasiał hojną dłonią, a po uśmierzeniu brzydkich namiętności uznanie przyszło choć przed śmiercią. Uznanie dla człowieka nauki jest przedewszystkim czcią dla idei, które szerzył. I takiej czci doczekał się Dawid w ostatnich latach swego życia. Psychologja, jego umiłowany przedmiot, któremu w r. 1897 poświęcił wartościową rozprawę p. t. *O wykładzie psychologji jako nauki doświadczalnej*, w roku 1907 zdobywa placówkę w Warszawie przez założenie *Polskiego Towarzystwa psychologicznego*; psychologja dziecka, do której w roku 1886 dał pierwsze hasło w swym *Programie* otwiera w roku 1907 podobneż ognisko — jest nim *Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi*. Nowe pisma pedagogiczne *Nowe Tory* i *Wychowanie w domu i szkole* już nie są narażone na zarzuty i szyderstwa, gdy piszą o badaniach psychologicznych nad dziećmi i uczniami w szkole, a gdy ktoś, mówiąc o pracy w tym kierunku, powołuje się wyłącznie na nazwiska

uczonych zagranicznych, z dumą udzielają sprostowania, że i Polska ma człowieka, który do pracy nad psychologją dziecka wzywał w czasach, kiedy jeszcze na świecie nie było ani jednego towarzystwa badań nad dziećmi, a wyrazu „pedologja“ nikt nie używał. Wszyscy z wdzięcznością i szacunkiem wymawiają nazwisko Dawida, bo on pierwszy w ciężkim trudzie torował drogę, po której w ślad za nim kroczymy. Ale Dawid nie poprzestaje na tej roli uznanego ogólnie przewodnika, lecz w zmienionych warunkach bierze udział czynny w tych nowych pracach i usiłowaniach. Wygłasza referaty i odczyty w *Tow. psychologicznym* i w *Tow. badań nad dziećmi*, uczestniczy w I-ym kongresie psychologów polskich w Warszawie 1909 i w sekcji filozoficznej zjazdu lekarzy i przyrodników polskich w Krakowie 1911, wykłada psychologję na *Kursach naukowych* w Warszawie, urządza serję wykładów z psychologji wychowawczej w Krakowie, jeździ parokrotnie z odczytami do Lwowa. Przedsiębierze nowe badania nad inteligiencją: w tym celu własną obmyśla metodę i osobiście zbiera materjał po ochronach, szkółkach freblowskich, szkołach elementarnych i średnich. Wynikiem tych badań wspaniałe dzieło: *Inteligiencja, wola i zdolność do pracy* (Warszawa 1911), jedna z tych książek, które stanowią prawdziwą ozdobę literatury naukowej polskiej. Jednocześnie zasila cennemi artykułami pisma pedagogiczne polskie: kilka z nich drukuje *Wychowanie w domu i w szkole*, sporą liczbę krakowski *Ruch pedagogiczny*, ostatni *Nowe Tory*. Ogólne sprawy pedagogiczne, a zwłaszcza kształcenie nauczycieli, przygotowanie zastępów nowych pracowników na niwie pedagogicznej są teraz główną jego troską; więc pisze *O duszy nauczycielstwa*, wnikając w psychologję, etykę i znaczenie społeczne tego zawodu, pisze o nowych kierunkach filozoficznych,

które nauczycielowi powinny być znane, opracowuje projekt *Polskiego Instytutu pedagogicznego*, jako prawdziwego ogniska pedagogiki polskiej. Przy myśli o tych latach ostatnich prawdziwy podziw nas ogarnia, jak wiele uczynił przez czas stosunkowo krótki i z żalem myślimy, ile mógłby dać nam jeszcze, gdyby nie ta śmierć przedwczesna i nieubłagana!... Nie przeżył sam siebie, jak wielu innych pracowników, lecz do końca życia przodował innym, do końca życia szedł z żywemi naprzód, do końca życia widział przyszłość w tej młodzieży, która wstępuje w szeregi nauczycielstwa polskiego lub debiutuje na łamach pism pedagogicznych. Dla niej działał i pisał przez całe życie, do niej mówił na Kursach naukowych, nawet wtedy, gdy już mu trudno było głos wydobyć, gdy już go wszelkie mówienie męczyło. Niechże ci młodzi wszyscy, nietylko rzeczywiści uczniowie i słuchacze, lecz wszyscy młodzi i najmłodsi nauczyciele polscy czerpią wiedzę, wskazówki, zapał i zachętę do pracy z bogatej spuścizny literackiej Dawida; a my starsi winniśmy to im ułatwić przez udostępnienie tego bogactwa.

Jeśli na schyłku życia doczekał się Dawid spóźnionego uznania ogółu, to najlepszym hołdem pośmiertnym byłoby zakrzątnięcie się około zbiorowego wydania jego dzieł pedagogicznych, albo przynajmniej wyboru, obejmującego te prace, które są już wyczerpane w handlu księgarskim lub rozproszone po czasopismach. Taki hołd bowiem — to siejba dla przyszłości, ku której zwracała się stale myśl zmarłego, to uczynienie tej myśli naszą wspólną własnością, odnalezienie w niej ziarna, w którym spoczywa przyszły rozwój pedagogiki polskiej. Więc: cześć i hołd niestrudzonemu siewcy!

Aniela Szycówna.

Jan Władysław Dawid.

(Nekrologja).

Dnia 12 lutego r. b. nauczycielstwo, gromadzące się przy Polskim Związku Nauczycielskim i redakcja „Nowych Torów“ odprowadziły na Powązki J. Wł. Dawida.

Był to smutny pogrzeb. Grzebaliśmy człowieka blizkiego duchem, pokrewnego zawodem, człowieka, z którym łączyły nas ścisłe i codzienne stosunki.

Był to smutny pogrzeb. Wobec obojętnego, zimnego, ołowianego nieba oddawaliśmy surowej, chłodnej ziemi zwłoki człowieka, który nie żył ani dla majątku, ani dla powodzenia, ani dla sławy, lecz dla nauki, dla osiągnięcia większej sprawiedliwości społecznej. Co więcej — nie chciał uczynić swych zdolności, swego talentu, swej wiedzy środkiem do wyniesienia własnej swej osoby.

Ta gromadka prawdziwej inteligiencji naszego miasta, te grupy młodzieży, a brak wybitnych znanych postaci, które zaszczycają swoją osobą pogrzeby naszych „uznanych i czcigodnych,“ o, jakże wyraźnie mówiły, że dalekim jest dzień, nie powiemy, sprawiedliwości społecznej, lecz oceny zasług najistotniejszych,

oceny bezinteresownego dążenia do światła, wiedzy, życia bardziej ludzkiego.

Żywot Dawida, jak żywot Nałkowskiego, Mahrburga i niewielu innych im podobnych — to historja pokolenia, zarazem rozdział, och, jakże smutny, naszej historji umysłowej.

W imieniu P. Z. N. przemawiał nad trumną Ludwik Krzywicki, prezes P. Z. N., a najbardziej powołany do odczucia tej istności wyjątkowo samotniczej, na którą, niestety, nie tylko u nas skazane są jednostki najszlachetniejsze.

„...Czasy uniwersyteckie!

Poznałem wtedy na jednym z zebrań koleżeńskich J. Wł. Dawida, milczącego zazwyczaj, odwołującego się do logiki tam, gdzie dokoła niego uczuciem się kierowano. spoglądającego na zdarzenia i ludzi ze spokojem filozoficznym. Ale w tym cichym i pracowitym młodzieńcu ukrywał się hart tak rzadki w naszej społeczności, hart męża, co będzie mocno stał przy swoich zasadach, choćby wszystkich miał przeciw sobie. I takim pozostał w ciągu dni żywota swego—zawsze nieugięty w przekonaniach swoich i zawsze idący tam, dokąd go wołał jego nakaz wewnętrzny: już w wieku dojrzałym rozstał się z hasłami t. zw. pracy organicznej i przychylił się ku innym zapatrywaniom, które drogę jego mialy najeżyć jedynie cierniami i, bodaj, skrócić dni jego. J. Wł. Dawid stanął śmiało na niwie pracy pospólnej i, jak owa siłaczka ze szkółki wiejskiej, wiązał swój snop cierpliwie, choć nikt, a przynajmniej niewielu „zachęty ozwało się słowem". Spełniał przecież tylko swoją powinność, on, nadewszystko człowiek obowiązku obywatelskiego! Biegły lata w tej pracy wśród gwarnego społeczeństwa, lecz jak gdyby poza społeczeństwem, sypały się zarzuty i insynuacje tym cięższe, iż niezawsze ujęte w słowo pisane, a krążące pocichu z ust do ust. Nie przebaczano mu stanowiska nieprzejednanego względem różnych spraw życia naszego, względem osób. Do ciężkiej walki o przekonania dołączała się troska o kawałek chleba. Gorycz wzbierała może niejednokrotnie w sercu zmarłego, może obezwładniała myśl jego i czyn, może wywoływała na jego ustach okrzyk rozpaczliwy: Kiedy zadnieje?

Ale Jan Władysław Dawid nie należał do liczby tych, którzy takiemi niepowodzeniami daliby się złamać. Trwał on na posterunku: ciągnął swoje studja naukowe, w charakterze redaktora miał baczne oko na to, co działo się dokoła niego, usiłował stworzyć dokoła siebie gromadkę osób, któraby wzięła na barki swoje ciężkie obowiązki pracy społecznej, na ustach zaś miała wyznanie wiary swego kierownika: „możecie mnie ogłodzić, ale złamać nie zdołacie!“

I zawsze taki, jak w dobie młodości swojej: milczący, odwołujący się do myśli krytycznej. Życie jedynie kładło na twarzy nowe piętno: zmęczenia posępnego. A kiedy po wielu latach nieobecności jego w kraju, spotkałem go przed paru miesiącami, ujrzałem człowieka, o którym dłużej wątpić nie mogłem, iż dni jego są policzone. Schorzały, przypominał z pozoru rozbitka, który rozbił się o rafy, sterczące w społeczeństwie. Jednak rozmowa krótka dowiodła mi, że rozbitek nie jest jeszcze rozbitkiem ducha: wiara dawna w przyszłość istniała, hart przekonań pozostał daleki od kompromisów jakichkolwiek, jedynie może zakradło się jakieś zwątpienie o ludziach, ale zwątpienie człowieka, który dużo cierpiał, wiele zrozumiał i dlatego umiał przebaczać. I tutaj, nad świeżą mogiłą muszę uczynić skruchę publiczną. Przed laty, kiedy zdawało się, że istnieją całe zastępy bojowników lepszej przyszłości, nie doceniałem tego hartu wewnętrznego, ale dzisiaj, gdy tylu zaparło się dawnych bogów, gdy na palcach policzyć można nie tych, co odeszli, jeno tych, co pozostali, zrozumiałem, ile mocy, ile hartu było w tym milczącym mężu. I teraz nad tą świeżą mogiłą mogę zdobyć się na jedno tylko życzenie: „Oby wśród nas było więcej takich, co tak wytrwale stali na posterunku obywatelskim.“

Oto zwyciężyła przedwczesna śmierć jeszcze jednego, który był wrogiem ciemnoty, złości, egoizmu, za co też one usypały mu drogę ostremi, raniącemi kamieniami.

Oceny i sprawozdania.

A. B. Dobrowolski: Wyprawy polarne, historja i zdobycze naukowe. Warszawa 1914, str. XVI+359, cena rb. 5 kop. 50.

W ubogim naszym piśmiennictwie podróżniczym „Wyprawy polarne“ p. A. B. Dobrowolskiego są zdarzeniem istotnym.

Autor nie tylko jest znawcą zagadnień, które roztrząsa w przyczynku swoim —należał do liczby tych, którzy, uczestnicząc w wyprawie belgijskiej do okolic podbiegunowych południowych, rozpoczynali nowy okres w dziejach tej nieznanej nieomal dzielnicy, ale umiał ująć wrażenia swoje, oraz wyniki poszukiwań dotychczasowych w obrębie biegunów w opowieść oryginalną, a nawet artystyczną. Rzekłbym: w artyzm odrębnego rodzaju. Styl jędrny, zwarty a silny, rzadko zdarzający się w naszym piśmiennictwie, które pod tym względem hołduje zgoła innym zasadom. Nie mogę oprzeć się wrażeniu, że tak pisać może osoba, która nie ulękła się niebezpieczeństw, związanych nieodzownie z każdą wyprawą na Północ daleką lub dalekie Południe, co więcej osoba, dla której takie borykanie się z przyrodą posiada urok wielki.

Książka jest właściwie traktatem o obu biegunach. Wrażenia i doświadczenia osobiste p. A. B. Dobrowolski umiał wpleść zręcznie w pasmo faktów, a niekiedy dokonał tego tak ostrożnie i powściągliwie, iż sam, niewątpliwy indywidualista stylu i mistrz w ujęciu przedmiotu, zaciera się prawie, i to zaciera się tak dalece, iż dopiero należałoby go wydobyć na jaw i policzyć jego własne

przyczynki. Biegun południowy pociągnął go nadewszystko jako meteorologa. Meteorolog przedzierzgnął się w opowieści na badacza, który usiłuje powiązać w spójną zależność wszystkie właściwości przyrody podbiegunowej, a nadto zespolić je z rozwojem całego globu. Bieguny przestają wywierać nań urok, jaki mają dla wielu, jako miejsca, urągające w ciągu wieków wszystkim zakusom dotarcia do nich. Autor lekceważy słusznie ten sport rodzaju zresztą szlachetniejszego, jak każdy wysiłek, w którym człowiek spoglądać musi śmierci w oczy. Sprawą najdonioślejszą jest zbadanie przyrody dzielnic podbiegunowych, a czy dosięgniemy bieguna o parę stopni bliżej lub dalej, jest w jego słusznym przekonaniu rzeczą podrzędną, bylebyśmy wywieźli z takiej wyprawy wiązankę jak największą faktów, w sposób sumienny zbadanych. Sprawa dotarcia do biegunów zaciera się w obliczu zadań natury naukowej. Zwrot ten, zwiastujący rozbrat zupełny z postępowaniem dawnym i uwzględniający nadewszystko potrzeby i dążności nauki, znalazł w całej swej mocy wyraz w przyczynku p. A. B. Dobrowolskiego. A winniśmy przyznać, iż zdołał uwydatnić w sposób niezmiernie umiejętny to światło, które rzuca zbadanie okolic podbiegunowych na mechanizm gospodarstwa całej ziemi. Tam, pod biegunami, należy poszukiwać klucza do zrozumienia zasadniczych zagadnień zjawisk meteorologicznych, a także magnetycznych. Tam mamy istniejącą w teraźniejszości epokę lodowcową, i możemy zaznajomić się z jej wpływami twórczemi. Tam nasuwa się zagadnienie o rodowodach życia organicznego, tak odrębnego, a mianowicie czy pod każdym z biegunów powstawało zgoła niezależnie, czy też przywodziły mu inne zasady. Ukazuje się przed nami cała moc pierwszorzędnych zagadnień, które doczekają się rozwiązania tylko naówczas, kiedy zbadane będą tajemnice dzielnic podbiegunowych.

Poprzestajemy na podkreśleniu jedynie tej strony przyczynku p. A. B. Dobrowolskiego, strony wyłącznie m e t o d o l o g i c z n e j. Do specjalistów różnego kalibru, a więc do geologów, meteorologów, biologów, należy sąd o oddzielnych częściach jego książki. Jedno tylko możemy powiedzieć: praca jego pod względem metodologicznym jest świetnie pomyślaną i wykonaną.

L. Krzywicki.

Bienenstock M. dr.: „Ze studjów nad historją oświaty w Polsce. Klementyna z Tańskich Hofmanowa". (Sprawozdanie filji c. k. Gimnazjum w Stryju za rok szkolny 1913, str. 47).

Autor podzielił rozprawkę na 3 części. W I nakreślił kontury pedagogiki, panującej przed wystąpieniem na tę arenę Hofmanowej, część II podaje poglądy wychowawcze autorki, III wreszcie znaczenie tych poglądów w stosunku do „przeszłości i teraźniejszości".

W „wpływach i wrażeniach" (tytuł części I) wyróżnia trzy elementy (francuski, niemiecki i narodowy), składające się na wychowanie w Polsce: znalazły one też wyraz w poglądach autorki „Pamiątki po dobrej matce". W rozdziale tym opiera się dr. B. na „Pedagogice Komisji edukacji narodowej" Karbowiaka, Chmielowskiego: „Autorkach polskich XIX w." i t. d.

Cz. II, p. t. „System wychowawczy", poświęcona jest analizie „Pamiątki", „O powinnościach kobiet" i „Listów matki o wychowaniu córki", jakoteż wyławianiu z dzieł Hofmanowej myśli, temat obchodzących.

Wychowanie wedle niej powinno iść — podobnie jak się dzisiaj dziać powinno — w trzech kierunkach: moralnym (najważniejszy!), intelektualnym i fizycznym. Strona moralna wychowania ma mieć na widoku: „chwałę Boga, dobro ludzi i własne szczęście, tu i w wieczności. Do tego służy szereg cnót, zaleconych przez Klementynę kobiecie; sprzeciwiają się zaś temu wady, przez nią napiętnowane.

Sprawa wykształcenia intelektualnego harmonizuje z rolą, jaką autorka kobiecie w społeczeństwie wyznacza. Dość dla niej: „wierzyć, słuchać, kochać". Niechże więc nie będzie sawantką; wiadomości swe spożytkowywać ma w promieniu ogniska domowego. Pod tym tylko warunkiem białogłowy mogą dbać o „umysł ozdobny", ku czemu H. podaje program nauk dla kobiet.

Wychowanie fizyczne zbywa ogólnikami, bez silniejszego zaakcentowania jego konieczności dla harmonijnego rozwoju kobiety.

Najogólniej: żądała H. wychowania narodowego dla kobiety, w społeczeństwie zaś przeznaczała jej rolę pomocnicy mężczyzny; emancypacji (skrajnej) nie chciała...

Rozdział III rozprawki: „Znaczenie" — widzi znacze-

nie Hofmanowej: 1. w „walce z francuzczyzną“, 2. w dążeniu do „zmiany wychowania kobiet“ i 3. w dążeniu „do stworzenia literatury pedagogicznej“.

Końcowe stronice pracy dra Bienenstocka dowodzą, że papierowy ideał Hofmanowej pod pewnemi względami i dla dzisiejszej pedagogiki jest jeszcze ideałem. Są tam w jej dziełach myśli, które i dzisiejsi teoretycy wychowania pod uwagę wziąć muszą, jeżeli nie zechcą się narazić na miano zacofanych w stosunku do... Hofmanowej. Chodzi głównie o ideę samowychowania, o wysunięcie wychowania moralnego przed intelektualne, teoretyczne...

Słowo jeszcze o samej rozprawce dra Bienenstocka, która jest poniekąd sensacją literacką, właśnie dla tego, że zawiera zgoła niesensacyjny temat. Wrócić do 12 tomów Hofmanowej, z których, wedle przekonania niektórych, mogły się czegoś nauczyć... nasze babki: przestudjować je bez gestu zniecierpliwienia—do tego trzeba być pracownikiem rzetelnym!

Franciszek Sokołowski.

Pogadanki muzyczne dla młodzieży G. Springerówny.

Dobrą myśl powzięła fortepjanistka wiedeńska, Gizela Springerówna, uczenia młodzieży, jak słuchać należy muzyki, za pomocą pogadanek, ilustrowanych przykładami muzycznemi. Po raz pierwszy wygłosiła je w Wiedniu 1912 r., a następnie w Niemczech, zbierając wszędzie dowody uznania wśród słuchaczy i w czasopismach. Obecnie serję, złożoną z 6 odczytów takich, w tłumaczeniu polskim i z uwzględnieniem kompozytorów naszych, rozpoczęto w Warszawie, w sali Stow. Techników, pod kierunkiem artystycznym Henryka Opieńskiego.

Pogadanki Springerówny mają za zadanie rozbudzić w młodzieży głębsze poczucie muzyczne i wpłynąć na jego rozwój, a także „rzucić most między pedagogją muzyczną a muzyką jako sztukę“. O ile sądzić można z trzech pierwszych odczytów, wygłoszonych u nas 25 stycznia 1 i 8 lutego, autorka stara się w prostych, zwięzłych słowach zwrócić uwagę słuchaczy na właściwości typowych a dostępnych utworów muzycznych; a więc na myśl przewodnią kompozycji, na uczucia i nastroje, które w nas wywołuje, na melodje główne i pomocnicze w utworze,

oraz na środki techniczne, któremi artysta wyraża swe zamiary twórcze. Pogadanki takie nie mogą być, rzecz prosta, śpichlerzem wiadomości, lecz tylko pobudką do świadomego słuchania muzyki i ułatwieniem w jej rozumieniu. Na korzyść przeto wykładu takiego powiedzieć można, że zaniechano tu trudniejszych wyjaśnień i dociekań teoretycznych, gdyż gruntowne i wyczerpujące traktowanie przedmiotu pożytecznym być może, jak wiadomo, tylko w odpowiednio przygotowanym i dobranym audytorjum.

Podobnie jak każda rzecz nowa, tak i odczyty Springerówny przybywają do nas w postaci niewykończonej: materjał muzyczny należałoby w przyszłości ułożyć systematyczniej, na podstawie jakiejś głębiej pomyślanej klasyfikacji, a komentarze do niego uzupełnić; wyjaśnienia zaś, odegrywanych dla przykładu utworów, nie powinny być rozpierzchłe, lecz w jednym, dydaktycznie uzasadnionym zakresie utrzymane. Podnosi to wartość pagadanki i nawiązuje rozproszone uwagi do głównej myśli przewodniej, co ułatwia słuchaczom orjentowanie się w przedmiocie.

Co do wykonania utworów muzycznych, było ono wogóle poprawne, niekiedy głębszym poczuciem artystycznym zabarwione; w niektórych tylko występach solowych za mało uwydatniono charakterystyczne cechy kompozycji, przez co, oczywiście, muzyczna ilustracja słowa w paru miejscach stawała się bladą. Tak np. w walcu Chopina zabrakło śpiewności i siły, a w marszu wojskowym Schuberta energicznie zaakcentowanego rytmu, co właśnie ilustrować miało słowa prelegientki; w akompanjamencie do „Pieśni dudarza“ Paderewskiego nie słychać było charakterystycznego brzmienia kobzy, a „pieśń wiosenna“ Mendelsohna—chociaż poprawnie, jak wszystkie pieśni, śpiewana — nie dość rzewnie dźwięczała i radość życia, tak znakomicie przez kompozytora melodji wyrażona, nie zdawała się piersi rozsadzać.

W każdym jednak razie obecne pogadanki, jako pierwsza u nas tego rodzaju próba, wywarły na ogół wrażenie dodatnie. Wszystkie pieśni i niektóre utwory, ułożone na fortepjan, zastąpione zostały mniej lub więcej odpowiedniemi przykładami z muzyki polskiej.

Jako środek umuzykalnienia, koncerty popularne

z komentarzami mogą mieć ważne znaczenie pedagogiczne i dlatego próba zaszczepienia tej idei na naszym gruncie wydaje się bardzo odpowiednią i pożądaną. Wreszcie, pomimo zupełnie naturalnych braków w odczytach i mimo drobnych przeważnie usterek w ich wykonaniu muzycznym, uważać je należy za miłą i pożyteczną dla młodzieży rozrywkę.

Wobec słabo rozwiniętego u nas poczucia piękna wogóle i nizkiego poziomu muzykalności, zwłaszcza u uczących się gry na fortepjanie, dziwną się wydaje i niezrozumiałą ostra, a w jednym wypadku do szału dochodząca napaść sprawozdawców muzycznych w paru dziennikach warszawskich z powodu pierwszego z wygłoszonych odczytów.

Chociaż kulturę estetyczną, w porównaniu z ważniejszemi uzdolnieniami człowieka, stawiamy w obecnych warunkach życia na podrzędnym miejscu, jednakże rozbudzenie smaku piękna poczytywać musimy za ważny czynnik pomocniczy w szczepieniu kultury ogólnej. W obecnej zaś dobie wyjałowienia dążności śród ogółu młodzieży, pogoni za drażniącemi zmysły rozrywkami warto przeciwstawiać źródła uciech podnioślejszych i nie rujnujących życia, a muzykom pedagogom i artystom powinno na tym chyba najwięcej zależeć.

Pedagog.

Polemika.

Odpowiedź pp. Z. Perkowskiej i M. Hertzberżanki na replikę p. Jurgisa.

Replika p. Jurgisa napisana jest w tonie, wykluczającym możliwość wszelkiej odpowiedzi rzeczowej. Należałoby ją pominąć milczeniem, gdyby nie fakt, że opaczne wytłumaczenie metody naszych książek, może wprowadzić w błąd tych czytelników, którzyby chcieli polegać na ocenie, umieszczonej w poważnym piśmie pedagogicznym. Pragniemy więc wyjaśnić nie p. J., ale czytelnikom „Nowych Torów“ punkt, który wskutek repliki p. J. mógł się stać niezrozumiałym.

I my również jak i p. J. nie uważamy przepisywania za alfę i omegę w nauczaniu języka ojczystego, od-

daje ono jednak bardzo poważne usługi, współdziałając harmonijnie z innemi częściami nauczania do osiągnięcia ogólnego celu. Przepisywanie służy za materjał do ćwiczenia zdolności spostrzegawczej ucznia, pamięci motorycznej i wzrokowej, a więc łączy proces rozumowy z czynnością automatyczną dopóty, dopóki pisownia nie stanie się nałogiem takim samym, jak płynne czytanie, poprawne i piękne mówienie.

Ześrodkowując uwagę na pewnym zjawisku językowym, dajemy uczniowi możność obserwowania tego zjawiska w całym szeregu ćwiczeń i dochodzenia do uogólnień.

Podkreślamy raz jeszcze, że każde przepisywanie winno być najpierw opracowane zarówno pod względem językowym, jak i ze względu na zasadę ortograficzną, (na co wskazują ćwiczenia pod tekstem), słowem, traktowane przez nauczyciela tak, jak każdy inny przedmiot nauczania—przy udziale czynnej świadomości ucznia.

Książki do nauki ortografji nie powinny i nie mogą zastępować ćwiczeń ustnych, ale, łącząc się z ogólną nauką języka, doprowadzają do jednego celu, jakim jest wszechstronne opanowanie bogactwa językowego w zakresie treści i formy.

Inne punkty sporne wyjaśniłyśmy w naszej poprzedniej odpowiedzi, a ponieważ na wycieczki osobiste odpowiadać nie mamy zamiaru, przeto dalszą polemikę uważamy z naszej strony za skończoną.

Z. Perkowska. M. Hertzberżanka.

Uwaga.—Odpowiedź pp. Z. P. i M. H. zawiera mniej więcej to samo, co było już raz przez nie lub przez p. J. wypowiedziane. Nie jest też pozbawiona zaczepek osobistych tak, jakby w to sz. autorki chciały kazać wierzyć. Drukujemy ją jednak, ile że ma być ostatnia. *Red.*

KRONIKA.

Sekcja języka i literatury polskiej Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Sekcja ukonstytuowała się na nowo dn. 17 kwietnia 1913 r. Do prezydjum powołano pp. A. Drogoszewskiego i St. Słońskiego, jako przewodniczących i p. Gażyńską jako sekretarkę. Na tymże posiedzeniu p. St. Słoński odczytał zebranym referat: „Beniowski w wykładzie szkolnym“. Referent zapoznaje przedewszystkim uczniów z istotą dygresji lirycznej, rozpatrując z nimi „Giaura“ fragmenty „Child-Harolda“, „Donżuana“, co poprzedza zaznajomieniem bliższym z istotą twórczości Byrona.

Przy rozpatrywaniu samego „Beniowskiego“ zwraca uwagę na niesłychanie bogatą, różnorodną i skomplikowaną treść dygresji lirycznych. Po wyeliminowaniu fabuły, chcąc ułatwić uczniom objęcie i przyswojenie tego ogromnego i różnorodnego materjału, jaki dają dygresje, naprowadza klasę na myśl podziału na poszczególne grupy, a mianowicie: dygresje, zawierające wspomnienia osobiste, zwroty do emigracji, do krytyków, do innych poetów, do Mickiewicza w szczególności. W tym podziale można jeszcze poczynić poddziały, lub też grupować, wychodząc z innego założenia. Odczytując utwór, uczeń sam już dokonywa odpowiedniego podziału i ugrupowania dygresji i zestawia je razem. Przy tym zaznaczyć należy, że prelegient zdążył zapoznać sekcję zaledwie z cząstką dużego plonu analizy samodzielnej uczniów. Na zakończenie referent zwrócił uwagę na konieczność opracowania z uczniami prowincjonalizmów Słowackiego, uwydatnionych zwłaszcza w rymach, co może dać pojęcie o gienezie i historji całej grupy istniejących dotychczas i ogólnie przyjętych rymów t. zw. niedoskonałych. W dyskusji po referacie zabierali głos oprócz referenta pp. Baumfeld, Drogoszewski, Komarnicki, Lewinowa. Zebraniu przewodniczył p. Drogoszewski.

Na posiedzeniu Sekcji w dn. 10 maja 1913 r. p. Wóycicki wygłosił referat p. t. „Jeden ze sposobów nauki pisania wypracowań“. Przerabiając streszczenie bajek w klasach wyższych, autor opracowuje jeden temat z klasą przez czas dłuższy. Po zapoznaniu się gruntownym z utworem, poleca

streszczenie go w najkrótszej formie, o ile można, w jednym zdaniu. Robi to klasa cała w dyskusji. Dalej omawia się czas, miejsce akcji, dobierając najodpowiedniejsze dla danej treści. Potym dopiero przechodzi się do przyoblekania istoty rzeczy w szatę słowną, omawiając jak najsubtelniej właściwość, wartość każdego poszczególnego słowa, wyrażenia w zależności od treści.

Następnie p. Komarnicki przedstawił referat: „Sprawa wrażliwości estetycznej uczniów“. Wychodząc z założenia, że nauczyciel nie może narzucać uczniom swoich upodobań i predylekcji literackich, referent uczuwał potrzebę ustawicznej kontroli wrażliwości estetycznej młodzieży. Z wrażliwością tą trzeba się liczyć przy doborze czytań, przy analizie i omawianiu utworów. Kontrolę taką referent prowadził między innemi w kl. VI na jednej z pensji żeńskich. Zastosował w tym celu ankietę. Uczennice, nie uprzedzone z góry, na kartkach (nie podpisanych nazwiskiem) wymieniały najpiękniejszy z kilkunastu rozpatrywanych w klasie utworów Mickiewicza i sąd swój starały zwięźle umotywować. Próby wykazały, że uczennice najbardziej zwracały uwagę na stronę ideową i emocjonalną utworów, wykazując jednocześnie brak wrażliwości na inne czynniki artyzmu. Referent więc później przy roztrząsaniu utworów kładł większy niż przed tym nacisk na ich artyzm. Po obu referatach odbyła się dyskusja. Zebraniu przewodniczył p. Słoński.

Posiedzenie Sekcji w d. 5 czerwca zajęły dwa referaty. Najpierw p. Drogoszewski mówił „O wykładzie stylistyki w kl. IV“. Program klasy IV obejmuje naukę stylu i teorję literatury. Dotychczasowa praktyka nauczania stylistyki rozumianej, jako usystematyzowana teorja właściwości stylowych, wydaje nadzwyczaj mierne wyniki. Praca w tym kierunku sprowadza się do wyjaśniania i określania różnych postaci mowy, uszeregowanych podług z góry ułożonego planu, a ostatecznym celem pracy są definicje. Cel rozróżniań dla uczących się jest niezrozumiały, a definicje, mozolnie wtłaczane, a opornie przyjmowane, obciążają najczęściej pamięć bez widocznej korzyści. Nauka stylu jest rzeczą nadzwyczaj ważną, gdyż prowadzi do uświadomienia sobie całego bogactwa zawartego w języku, do zrozumienia cudownej sprawności narzędzia, za pomocą którego dajemy wyraz uczuciom i myślom. Badanie stylu umożliwia wyczerpanie pełniejszego zasobu wzruszeń i wrażeń, ukrytych w utworze, w jego obrazach, odcieniach uczuć i zwrotach, ściśle związanych ze stanem duszy poety i jego wyobraźni, z przejęcia się jego pewną sytuacją, charakterem, nastrojem, widokiem. Ale stąd wynika, że zupełne odczucie i zrozumienie tej czy innej postaci stylowej możliwe jest tylko wtedy, gdy ona nie jest wyrwana ze swego naturalnego podłoża; kwiaty stylu, ze swego gruntu wyrwane, tracą swą barwę i woń, stają się czymś zgoła nieużytecznym, bo niezrozumiałym i zajęcie się niemi wówczas traci swoje znaczenie i wywołać może tylko znużenie. N a u k a, obierając pewne cechy zjawiska za przed-

miot badania, musi je abstrahować od rzeczy, musi je systematyzować, tworząc w ten sposób własne zagadnienie, uniezależniając się od zbyt niewolniczej zawisłości od odpowiedniego zespołu zjawiskowego. Ale to, co jest niezbędne dla badacza, w nauczaniu elementarnym jest rzeczą zbędną, często szkodliwą. Musimy unikać rozpoczynania od abstrakcyjnego materjału, usystematyzowanego nadto według narzuconego planu, gdyż materjał dla umysłu niewyrobionego będzie rzeczą obcą i dającą się ująć zaledwie powierzchownie, a konieczność systemu (t. j. takiego czy innego uszeregowania), nie będzie zrozumiana. Trzeba raczej podążać drogą naturalną, t. j. położyć nacisk na *proces* wytwarzania się uogólnień, a nie podawać już gotowy *wytwór* abstrakcji. Zastosowując tę ogólną zasadę do danego specjalnego przedmiotu, referent formułuje postulat, iżby naukę stylistyki usunąć, zastępując ją analizą stylu, czytanych w klasie utworów. Stosuje się to do klasy IV, bo tu jeszcze nie wolno się nam spodziewać, by zasób spostrzeżeń w dziedzinie zjawisk stylowych był już dość obfity i trudno przypuścić, by na tym stopniu nauczania miało się do czynienia z umysłami już dojrzałemi do abstrakcyjnego traktowania przedmiotu. Praktyka przynajmniej temu przeczy. Co do definicji — te nie mogą być podawane. Mogą być jedynie w klasie wspólnemi siłami wykładającego i uczących się budowane. Byłoby to nieraz bardzo pożyteczne ćwiczenie, zniewalające do ścisłego formułowania pojęć. Nie zdobyta jednak etykietka, lecz proces definjowania miałby tu większą wartość. Zresztą o wszystkie definicje nie należałoby się troszczyć. Wystarczyłoby tylko rozpoznawanie odpowiedniego zjawisk. W konkluzji referent wyobraża sobie podręcznik stylistyki w postaci wypisów. Przedmowa wskazywałaby metodę postępowania. Do tekstu dodane byłyby tylko tu i ówdzie pewne komentarze, wskazówki, zwracające uwagę na to lub owo zjawisko stylowe. Podręczniki zaś, których zadaniem jest doprowadzenie uczącego się dodefinicji, jako ostatecznej mety, winny być usunięte z ręki ucznia. Co do teorji literatury — nie powinna ona zgoła stanowić przedmiotu nauczania na stopniu przez nas omawianym, jako rzecz zupełnie jałowa. „Rodzaje literackie" mają znaczenie historyczne i mogą być ujęte i ocenione tylko na podstawie poznanego z historji literatury materjału. Kwestje estetyczne, z przedmiotem związane, również są dla wieku 13 — 15 lat przedwczesne. Niezbędne rozróżnienia: proza, poezja, opis, opowiadanie, dramat i t. p., łatwo mogą być zdobyte w miarę potrzeby przy lekturze i ćwiczeniach, a wystarczyć tu muszą cechy, mające praktyczne znaczenie przy odróżnianiu utworów.

W drugiej części posiedzenia p. Lewinowa wygłosiła referat p. t. „Przykłady opracowywania poszczególnych motywów w utworach Wyspiańskiego". Przy studjowaniu z uczennicami utworów Wyspiańskiego referentka obok wypracowań i omawiania ustnego stosowała też ćwiczenia, które jej zdaniem usamodzielniają i pobudzają do poszukiwań.

Mianowicic, zwracała uwagę uczennic na silne uczuciowe napięcie, jakie towarzyszy poruszeniu przez poetę pewnego szczegółu, np. w pierwszych strofach „Bolesława Śmiałego“, na wagę, jaką nadaje spadnięcie korony z głowy wyklinanego króla i poleca śledzenie rozwoju tego motywu w dalszym ciągu utworu. Uczennice odszukują strofy, w których pojawia się tenże sam motyw, starają się zdać sprawę z zabarwienia, w jakim się pojawia, z szczegółów nowych, które kombinują się z poprzednim i rozwijają się częstokroć równolegle z nim, wreszcie, przechodząc do innych utworów, odnajdują w nich obrazy, w których w dalszym ciągu motywy owe występują. Odnajdywanie to daje sposobność uczennicom do zastanawiania się nad mnóstwem pierwiastków uczuciowych, które wywołują najróżnorodniejsze skojarzenia. Nad obu referatami wywiązała się dyskusja. Przewodniczył p. Słoński.

Na posiedzeniu powakacyjnym w d. 2 października wygłoszone zostały dwa referaty. P. J. Gażyńska odczytała luźne uwagi praktyczne: „O kształceniu wrażliwości estetycznej“. Referentka utrzymuje, że otoczenie psuje w wielu razach wrodzone zaczątki poczucia piękna w dzieciach (przedewszystkim w sferze mieszczańskiej), dalej, że duży procent młodzieży nie odczuwa piękna przyrody, o którym każemy dzieciom pisać, gdyż nie miały okazji poznać natury, nie zwrócono im uwagi na jej powaby. Chcąc przeciwdziałać ogólnemu niedocenianiu znaczenia wykształcenia estetycznego, radzi referentka uczyć dzieci widzieć przedewszystkim piękno miasta, dalej pobudzać do zwiedzenia wystaw i muzeów, omawiać z młodzieżą dzieła piękna, jak to się już odbywa gdzieniegdzie za granicą. Wzór pogadanki w zeszłorocznych „Neue Bahnen“, materjały też w wypisach galicyjskich.

Drugi referent, p. Turkowski w kilku słowach podał projekt dzielenia literatury wieku XVI na okresy. W dyskusji nad tym, w której brali udział pp. Baumfeld, Drogoszewski, Drzewiecki, Komarnicki, Lewinowa, Słoński, Wolski, zastanawiano się nad niejednokrotnie poruszanym już zagadnieniem: „Czy literatura, czy historja literatury w szkole średniej?“; omawiano sposoby prowadzenia wykładu zagranicą, w Niemczech i Francji, rezulaty, do jakich one doprowadzają, inny zakres tego przedmiotu w naszych szkołach wobec słabej znajomości dziejów kultury i t. p. Zebraniu przewodniczył p. Słoński.

Na posiedzeniu dn. 16 października p. Andrzej Baumfeld wygłosił referat p. t. „Uwagi o wykładzie literatury w szkole średniej“. Streszczenie tego referatu, który był w całości drukowany w „Nowych Torach“ (R. 1913. Zeszyt VIII i IX) tu pominięto. W ożywionej dyskusji nad tym referatem brali udział pp. Dąbrowski, Drogoszewski, Drzewiecki, Wóycicki. Zebraniu przewodniczył p. Drogoszewski.

W dn. 13 listopada posiedzenie Sekcji zajął referat p. K. Wóycickiego p. t.: „Wykład i stanowisko literatury w szkole“ oraz dyskusja nad poruszo-

nemi w nim kwestjami. Przewodniczył p. Słoński.

Wreszcie w dn. 11 grudnia odbyło się ostatnie w roku ubiegłym posiedzenie sekcji, na którym p. Drogoszewski zapoznał zebranych z planem pierwszej części opracowywanego przez niego podręcznika, obejmującej wczesny romantyzm. Referent kładzie główny nacisk na dokładne zaznajomienie uczniów z materjałem. Wymienia utwory. których przeczytanie uważa za konieczne; za pomocą szeregu pytań przeprowadza rozbiór każdego z poleconych do czytania utworów. Prócz pytań autor daje pewne informacje, jak: rzut oka na literaturę epoki Stanisławowskiej, zarys teorji klasycznej; zaznajomieniem uczniów z dążeniami młodzieży i poezji filareckiej poprzedza rozbiór dzieł Mickiewicza. Referent zaznaczył, że wartościowa ocena jest obca podręcznikowi; w rozbiorach estetycznych również niema tendencji wartościowania.

W dyskusji, w której prócz referenta brali udział pp. Baumfeld, Lewinowa, Słoński, Wolski, Wóycicki, wyrażono opinję, że ze względu na małą liczbę godzin, przeznaczoną na naukę jęz. polsk. opracowanie wszystkich utworów, poleconych przez autora, będzie zbyt trudne; dalej, iż konieczne jest dodanie pytań z literatury powszechnej, bibljografji studjów krytycznych i tanich wydań, odpowiadających wymaganiom krytyki.

Sekcja z zadowoleniem przyjęła wiadomość o złożeniu d. 11 grudnia hołdu prof. Chlebowskiemu z powodu jego jubileszu 45-letniej pracy nauczycielskiej przez delegatów Związku pp. A. Drogoszewskiego, K. Drzewieckiego i St. Słońskiego. Na miejsce ustępującej sekretarki Sekcji wybrano p. M. Millakównę. Przewodniczył p. Słoński.

S e k c j a s a m o k s z t a ł c e n i a w p e d a g o g i c e p r z y P. Z. N.

W celu pogłębienia i rozszerzenia wiedzy pedagogicznej swych członków Sekcja samokształcenia w pedagogice rozpoczyna w początku marca systematyczne opracowywanie tematów z zakresu: p e d a g o g i k i t e o r e t y c z n e j ł ą c z n i e z p s y c h o l o g j ą w y c h o w a w c z ą, m e t o d y k i n a u c z a n i a p o c z ą t k o w e g o, f i z j o l o g j i i b i o l o g j i o g ó l n e j, h i s t o r j i k u l t u r y.

Dla członków zaś, interesujących się szczególnie nauczaniem początkowym, sekcja organizuje ćwiczenia systematyczne w r y s u n k u, ś p i e w i e c h ó r o w y m i r o b o t a c h r ę c z n y c h.

Udział w zebraniach Sekcji i kierownictwo przyrzekł pan Stanisław Karpowicz.

Członków, pragnących uczestniczyć w pracach sekcji samokształcenia, uprasza się o wczesne zapisywanie się w kancelarji P. Z. N. Bliższych informacji udziela sekretarka Związku od godz. 5—8 po poł.

Sądzimy, że wiadomość, którą podajemy powyżej, będzie pożądana dla wielu naszych młodszych kolegów i koleżanek, którzy odczuwają potrzebę czy to uzupełnienia ogólnego wykształcenia pedagogicznego, czy tylko chcą wydoskonalić się w przedmiotach specjalnych kształcenia początko-

wego, jako to: w śpiewie, rysunku, pogadankach i t. p.

Stała pomoc p. Karpowicza będzie z pewnością nieoceniona pod wielu względami i jest gwarancją pracy gruntownej, której od nowej sekcji oczekiwać możemy.

Z prasy pedagogicznej. W numerze 10 r. z. p. L. Zarzecki zawiadamia, że ustępuje ze stanowiska kierownika „*Wychowania w domu i szkole*“, czas., wydawanego staraniem Stow. Nauczycielstwa Polskiego.

Prof. L. Zarzecki redagował „*Wychowanie*“ przez lat siedm i praca, którą pismu poświęcił, odbiła się w starannym doborze i układzie treści, w tonie, nakazującym i wzbudzającym szacunek. Ustępujący redaktor ze spokojnym zadowoleniem może powiedzieć o sobie: feci quod potui, faciant meliora potentes.

W stosunku do N. T. prof. Zarzecki odznaczał się zawsze koleżeńską życzliwością, i jeżeli między dwoma organami nie było ściślejszej koordynacji i żywszego współdziałania, przypisać to należy warunkom, nie zaś stosunkom wzajemnym. Przeciwnie, prof. Zarzecki potrzebę współdziałania i możliwość skoordynowania wysiłków odczuwał i propagował.

Dla ustępującego redaktora „*Wychowania*“ mamy tylko wyrazy uznania.

[M. O.] Nowe pismo. — Nauczycielom, którzy podzielają zdanie, iż o najważniejszych obywatelskich swych zadaniach młodzieniec nie powinien dowiadywać się z przygodnej broszury, z ust agitatora, bądź z frazesów wiecowych, lecz, że uświadamianie w tym kierunku jest jednym z najważniejszych zadań szkoły —zakomunikować możemy nowinę. Od Nowego Roku poczęło wychodzić pod redakcją socjologa Edwarda Milewskiego—miesięcznik „Zjednoczenie.“ Zadanie, które sobie ono stawia jest krzewienie idei współdzielczej a zarazem uczenie, jak ideę tę w czyn wcielać należy.

Ton pierwszego zeszytu „Zjednoczenia“ jest tonem mocy i wiary, zapału i umiłowania pracy budowania nowego sprawiedliwego, ustroju społecznego, nowej świetlanej przyszłości społecznej i narodowej, budowaniem stopniowym, cierpliwym, codziennym, bezustannym.

Prenumerata roczna wznosi 3 Kor. Adres: Lwów. Plac Smolki 3.

XII sprawozdanie zarządu „Domu zdrowia nauczycielstwa polskiego“ w Zakopanym za rok 1912/13.— „Dom zdrowia“ istnieje lat dwanaście. Oczywiście, potrzeby jego dowodzić nie należy. Byt tej instytucji całkowicie się opiera na samopomocy, i to trzeba szczególniej podkreślić. Wpływy w roku sprawozdawczym wynosiły 30.000 K. (setki, dziesiątki i jedności opuszczamy), w tej sumie największą pozycję stanowią opłaty pensjonarzy, mianowicie 20.000 K., oraz zapomoga Wydziału Krajowego w sumie 4.000 K., resztę czynią dochody z przedsiębiorstw, składki członków i t. p.

Jedyny dar do zanotowania w roku sprawozdawczym na

fundusz budowy własnego domu pochodzi od hr. Mikołaja Reya K. 5.000, otrzymany przez Związek Naucz. lud. w Galicji. Bynajmniej nie trzeba sądzić, że „Dom zdrowia“ w Zakopanym ma na celu służenie wyłącznie nauczycielstwu galicyjskiemu.

Wprawdzie między członkami wspierającemi znajdujemy 17 Ognisk krajowego Zw. Nauczycielskiego w Galicji, nie licząc Krajowego Zw. Naucz., zapisanego w poczet członków założycieli i t. d., lecz i nauczycielstwo z Królestwa przyczynia się również swemi składkami do utrzymania tej instytucji. Mimo to liczba kuracjuszów z Królestwa, jak się dowiadujemy ze sprawozdania lekarskiego dra E. Brzezińskiego, jest stosunkowo bardzo mała. W roku sprawozdawczym, np., stanowiła ona tylko 2.5% liczby ogólnej.

„Nie mamy pod ręką danych o nauczycielstwie ludowym w Królestwie, pisze dr. Brzeziński, sądzimy jednak, że nie jest ono mniej licznym od naszego i nie rzadziej nawiedzane przez gruźlicę, a uderzająco małą liczbę kuracjuszy z Królestwa tłumaczyć możemy tylko mniejszą znajomością celów naszego Towarzystwa, brakiem organizacji, odległością Zakopanego, a poza tym większemi trudnościami urlopowemi i paszportowemi. Zadaniem więc tych z nauczycielstwa zakordonowego, którzy naszym celom sprzyjają i uznają pożyteczność naszej instytucji, będzie popularyzowanie w ich kraju wiadomości o „Domu zdrowia,“ stojącym otworem od szeregu lat dla ich bliższych kolegów“.

Od 1-go czerwca 1912 do 31-go maja 1913 przebywało w „Domu“ 80 osób. Z tych u 34 osiągnięto wyraźną poprawę, u 20—względną, u 5 stan pozostał bez zmiany, a u jednej nastąpiło pogorszenie. Dodać jednak należy, że osoby, przybywające na kurację bynajmniej nie znajdują się w początkowym okresie suchot (36.25%), lecz przeważnie w t. zw. II (40.00%) a znaczna liczba w III — 23.75%, że i pod tym względem stoimy niżej np. od niemieckich i szwajcarskich sanatorjów ludowych. Różnica ta, zdaniem dra Brzezińskiego, wypływa z niezamożności naszego nauczycielstwa i nie uświadamiania sobie ani istoty choroby, ani stanu zdrowia.

Warunki przyjęcia do „Domu zdrowia“ są następujące:

1) Z „Domu zdrowia“ korzystać mogą tylko zwyczajni członkowie Stowarzyszenia, wpłacający tytułem jednorazowego wpisu 2 kor. i 2 korony wkładki rocznej.

2) Osoby, starające się o przyjęcie do „Domu zdrowia,“ winny nadesłać do Wydziału:

a) świadectwo nauczycielskie,

b) świadectwo ubóstwa,

c) świadectwo lekarskie, którego wzór dostarcza Wydział (i tylko takie świadectwo jest ważne).

Wszystkie świadectwa mają być bez stempli.

3) Opłata dzienna za mieszkanie z całkowitym utrzymaniem wynosi 3 kor. 20 hal. i winna być uiszczana co 10 dni z góry. Opieka lekarska— 5 kor. miesięcznie.

Dzień przyjazdu liczy się całkowicie bez względu na porę przybycia; dzień wyjazdu

zaś wtedy, jeśli pensjonarz wyjeżdża po obiedźie.

Wszelkie opłaty należy wnosić na ręce skarbnika lub jego zastępcy.

4) *Kredytu nie udziela się*, a tylko w wyjątkowych razach dozwala się na spłatę należności do dni 10.

5) Kandydatów i kandydatki przyjmuje się na kurację od 1 do 3 miesięcy; w razie koniecznej potrzeby, stwierdzonej przez lekarza, termin przedłuża się do 6 miesięcy.

6) Osoby, przyjęte do „Domu zdrowia," w razie niestawienia się na termin oznaczony przez Wydział, po 3 dniach tracą miejsce.

Jeśli zaś zawiadomią Wydział we właściwym czasie o opóźnieniu swego przyjazdu, płacą od dnia przyjęcia po 90 hal. dziennie. Miejsce najdłużej rezerwuje się do dni 8.

7) Starający się o przyjęcie do „Domu zdrowia" winni dać odpowiedź na wszelkie pisma Wydziału Stowarzyszenia najpóźniej do dni ośmiu, w przeciwnym razie Wydział nie bierze odpowiedzialności za dotrzymanie przyrzeczeń i zobowiązań wobec interesowanych.

Z powodu, że odżywianie w tych chorobach jest nadzwyczaj ważne i żeby dać wyobrażenie o tym, co kuracjusze za swe pieniądze otrzymują, przytaczamy rozkład pożywienia, obowiązujący w tej instytucji.

8 g. rano. 1 szklanka ciepłego mleka.

8½—9 rano. *I śniadanie* (wogólnej sali): 1 szkl. kawy lub herbaty (na żądanie z mlekiem lub cytryną), 2 bułki, masło.

11 g. *II śniadanie.* 5 razy na tydzień: 1 szkl. herbaty (na żądanie z cytryną), chleb, masło i do tego na zmianę: 2 jaja na miękko, 1 para parówek z musztardą, 1 pikling, kiełbasa, ser; 2 razy na tydzień: talerz mleka z kaszą, chleb.

1. g. *Obiad.* I danie: zupy ze śmietaną lub bez, rosół.

II danie: pieczenie, klops, kotlety, zrazy (po 2 na osobę); i do tego: ziemniaki i inna jarzyna lub kasza, makaron (okraszone słoniną lub masłem).

III danie: 5 razy na tydzień legumina, 2 razy na tydzień kompot lub owoce

4 g. *Podwieczorek.* 1 szklanka herbaty (na żądanie z mlekiem lub cytryną) mleka lub kakao (bez żółtka), 1 bułka, masło.

7 g. w. *Wieczerza.* 3 razy na tydzień: pierogi z mięsem, serem lub kapustą, makaron z szynką, ryzoto, gołąbki; 3 razy na tydzień potrawka cielęca z ryżem, sztuka mięsa zapiekana z sosem chrzanowym i ziemniakami, mostki smażone z marchewką, flaki, wątróbki, befsztyki (jeden na osobę), gulasz z ziemniakami.

W niedzielę: mieszanina lub zimne pieczyste (na porcje), galareta z nóg. Do tego: masło, musztarda, ocet, oliwa.

Do wieczerzy codziennie dodaje się 1 szkl. herbaty (na żądanie z cytryną) i chleb.

9 g. w. 1 szkl. ciepłego mleka.

[M. O.] Dzieło oświatowe Kooperatywy Brukselskiej.

21 Grudnia odbyła się inauguracja Gmachu Oświaty robotniczej kooperatywy brukselskiej „Maison du Peuple."

Gmach ten ma 6 pięter, wzniesienie jego kosztowało koope-

ratywę z górą pół miljona franków.

Jest on widomym znakiem budzącej się świadomości społecznej klasy robotniczej—trafnie go przeto ochrzczono mianem „Gmachem Czasów Nowych.“

W jego murach znajdują pomieszczenie różnorodne grupy, zajmujące się tym czy innym zagadnieniem oświaty—zarówno kultury fizycznej, umysłowej jak artystycznej.

Mamy tu piękną nowocześnie urządzoną halę gimnastyczną, salę, przeznaczoną dla stowarzyszenia „Dzieci Ludu,“ sale wykładowe Uniwersytetów ludowych i audytorja szkoły niedzielnej, salę kinematografu naukowego, bibljotekę, posiadającą dzieł 40000, sale do pracy naukowej, czytelnie i biuro dokumentacji społecznej. Tu również mieszczą się biura porad prawnych dla robotników, biura sekretarzy syndykatów, sekretarjat prawodawstwa robotniczego i reformy kinematografu. U szczytu potężny reflektor morski rzuca symbolicznie światło na parę kilometrów dokoła.

Wykonanie całego gmachu—trud syndykatów robotniczych—jest solidne, oparte na najnowszych zdobyczach techniki. Obecni byli na uroczystości otwarcia między innemi mistrz pióra Anatole France, i miljoner, uczony działacz społeczny, Ernest Solvay. Wszyscy mówcy podkreślali fakt, że dosyć jest na świecie biedy i nieszczęść, których uniknąć nie można, by szczędzić sobie tych, które wynikają z naszej własnej ignorancji. Teoretyczne dociekania Solvay'a doprowadziły go do planów realizacji swych teorji, które okazują się w wielu punktach zgodne z dążeniami nowej instytucji. Wobec czego by zapewnić bujny rozwój „Gmachu Nowych Czasów“ ofiarował nań sumę miljona franków. By upamiętnić to zrozumienie dążeń proletarjackich przez przedstawiciela kapitału, nazwano nowy dom „Instytutem Oświaty robotniczej im. Solvay'a.“

Gdy uświadamiamy sobie w pamięci fakt, że 30 lat temu kooperatywę „Maison de Peuple“ stworzyła garść zupełnie niezamożnych robotników drogą kilkunastocentymowych tygodniowych składek, własnym trudem i wytrwaniem, nasuwa się tęskna refleksja o tym, cobyśmy mieć mogli, jakie wspaniałe instytucje, odpowiadające potrzebom oświaty, wymaganiom demokracji i postępu, gdybyśmy chcieli pójść śladami tych prostych, prawych, szlachetnych wytrwałych ludzi.

„Instytut Buls-Tempels“.—W styczniu b. r. otwarto w Brukseli „Wyższą Szkołę pedagogiczną“ (Ecole superieure de pédagogie). zwaną też „Institut Buls-Tempels“ dla uczczenia pamięci dwuch działaczy, zasłużonych około rozwoju szkolnictwa belgijskiego. Fundusze zbierano drogą subskrypcji w całym kraju, lokal i bibljotekę ofiarowała gmina miasta Brukseli.

Program instytutu obejmuje wykłady z zakresu embrjologji, fizjologji, nauki o dziedziczności, psychologji ogólnej, psychogenezy, higjeny szkolnej, historji pedagogji oraz historji

prawodawstwa i organizacji szkół. Prócz tego prowadzone będą seminarja pedagogiczne i ćwiczenia praktyczne, aby uczniowie zapoznali się z nowoczesnemi metodami naukowych badań nad dziećmi.

Czas studjów ograniczono do lat dwuch, trzeci rok poświęcono samodzielnej pracy naukowej. Jako uczniowie będą przyjmowani do instytutu belgijscy nauczyciele i nauczycielki, posiadający świadectwo ukończenia seminarjum nauczycielskiego i co najmniej 2 lata praktyki. Celem tej nowej szkoły jest uzupełnienie wykształcenia seminaryjnego nauczycieli belgijskich oraz wdrożenie ich do ścisłych badań doświadczalnych we wszystkich dziedzinach, mających związek z pedagogją.

Instytut Buls-Tempels nie jest jedynym tego rodzaju zakładem naukowym w Brukseli. Od dwuch lat istnieje tu pod kierownictwem p. dr. J. Joteykówny „Międzynarodowy fakultet pedologiczny“, o którym w N. T. już pisaliśmy.

Książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów.“

Prace z psychologji doświadczalnej pod redakcją Edwarda Abramowskiego. Tom I. Z zapomogi Kasy im. J. Mianowskiego, 1913, cena rb. 1 k. 80.

Stanisław Kutrzeba. **Historja ustroju Polski w zarysie. Litwa**. Lwów, 1914. Nakładem księgarni Polskiej B. Połonieckiego. Warszawa, Gebethner i Wolff. Str. X i 241. Cena rb. 1 kop. 70.

Dr. M. Bienenstock. **Ze studjów nad historją oświaty w Polsce.** (Klementyna z Tańskich Hofmanowa.) Sprawozdanie kierownictwa filji c. k. Gimnazjum w Stryju za rok 1913.

Jan Lorentowicz. **Ziemia polska w pieśni,** antologja. G. i W.

Jan Lorentowicz. **Polska pieśń miłosna,** antologja. G. i W.

Wł. St. Reymont. **Rok 1794, ostatni sejm Rzeczypospolitej.** Powieść historyczna. G. i W. Str. 468.

Czerwony kogut, nowele litewskie w tłumaczeniu Kazimierza Puidy. G. i W. Str. 256.

Włodzimierz Perzyński. **Dzieje Józefa, powieść.** G. i W. 1913. Str. 213.

Stanisław Ostrowski. **Rok klęski,** powieść z czasów Księstwa Warszawskiego. G. i W.

Jadwiga Marcinowska. **Vox clamantis,** powieść. G. i W.

Gabrjela Zapolska. **O czem się nawet myśleć nie chce,** powieść. G. i W.

Odpowiedzi od Redakcji. *Pani Jadwidze W.*: Odpowiemy listownie i omówimy tę kwestję w zeszycie marcowym.

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.